COMUNICACIÓ EDUCATIVA

REVISTA D'ENSENYAMENT DE LES COMARQUES MERIDIONALS DE CATALUNYA

Número 38 · 2025

[publicacions] urv

ISSN: 1575-9911 · EISSN: 2339-5559 – https://revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Datos catalográficos. Servicio de Biblioteca de la Universidad Rovira i Virgili

Comunicació Educativa [Recurs electrònic]: revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya. – Revista electrònica. – Any XXXV, N. 38 (2025)- . – Tarragona : Publicacions URV, 2025
Anual
Títol variant: CE
Descripció basada en: Any XXI, N. 24 (2011), el 3 març 2013
Publicació realitzada per les Àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili amb la col·laboració de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia.
Versió electrònica en línia del mateix títol en paper
ISSN 1575-9911 (versió paper)
eISSN 2339-5559
Accés lliure: http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/comeduc
1. Ensenyament - Revistes. 2. Pedagogia – Revistes. 3. Revistes electròniques I. Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de Tarragona. II. Publicacions URV. III. Títol. IV. Títol variant

Comunicació Educativa. Revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya
Any XXXV, número 38. Tarragona, 2025

Direcció i Editor en Cap: Albert Irigoyen Zaragoza (URV).
Consell de Redacció: Sylvain Connac (Universitat Paul-Valéry de Montpeller 3), Sandra Gilabert Medina (URV), Josep Gustems Carnicer (UB), Albert Macaya Ruiz (URV), Josep M. Pons-Altés (URV).

Consell Assessor:
Montserrat Antón Rosera (Didàctica de l'Expressió Corporal, UAB), Jaume Aymí Escolà (Didàctica de la Llengua i la Literatura, URV), Enriqueta Barniol Terricabras (URV), Juan Carlos Bel Martínez (Didàctica de les Ciències Socials, Universitat de València), Montserrat Canela Grau (Didàctica de la Música i Dansa, URV), Dolors Cañabate Ortiz (Didàctica de l'Expressió Corporal, UdG), Juan Carlos Colomer Rubio (Didàctica de les Ciències Socials, Universitat de València), Carole Gauthié (Didàctica de la Polivalència docent, Universitat Paul-Valéry de Montpeller 3), Antoni Gavaldà Torrents (Didàctica de les Ciències Socials, URV), Joaquim Giménez Rodríguez (Didàctica de les Matemàtiques, UB), María Luisa Girondo Pérez (Didàctica de les Matemàtiques, URV), Mercè Izquierdo Aymerich (Didàctica de les Ciències Experimentals, UAB), Roser Juanola Terradellas (Didàctica de l'Expressió Plàstica, UdG), Alexandra Monné Bellmunt (Universitat d'Andorra), Joaquim Prats Cuevas (Didàctica de les Ciències Socials, UB).

Edició:
Publicacions URV
Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili:
Av. Catalunya, 35 - 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474
www.publicacions.urv.cat/
publicacions@urv.cat

© Àrees de didàctiques específiques
de la Universitat Rovira i Virgili
ISSN: 1575-9911
EISSN: 2339-5559
Dipòsit Legal: T-462-2013

Administració:
Universitat Rovira i Virgili
Campus Sescelades
Carretera de Valls, s/n
43007 Tarragona
comunicacio.educativa@urv.cat

Col·laboració:
Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia

La revista no comparteix necessàriament les opinions expressades als articles,
que són responsabilitat exclusiva dels seus autors.

ÍNDEX

Editorial. Sense fonaments no hi ha mestres 5
Albert Irigoyen

CONVERSES
Entrevista a Juan Carlos Montoya Rubio. 11
Montserrat Canela Grau

ARTICLES
El triangle pedagògic d'Houssaye 35
Roger Fusté Suñé

La Història de l'Art al Batxillerat davant la LOMLOE: oportunitats, reptes i interrogants 59
Raúl López-Castelló

Educació democràtica i pensament crític: el mètode Puzle a l'aula de 3r d'ESO de Ciències Socials. 97
Montserrat Boada de la Cruz

El mètode socràtic com a eina pedagògica per al comentari de text . . 123
Ginés Puente

L'eficàcia de combinar l'aprenentatge basat en projectes amb l'aprenentatge cooperatiu a Ciències Socials a 3r d'ESO 145
Júlia Cuadrat Royo

RESSENYES
Morales Pérez, J. V., Moreno Martín, A., Pérez Martínez, A., Salazar Bonet, J., i Soriano Trachiner, M. J. (2025). *Queda inaugurado este pantano: treballs forçats en Benagéber*. Acció Ciutadana contra la Impunitat del Franquisme; Col·legi Major Rector Peset. 179
Alba María Boix Vicente

Morales Pérez, J. V., Moreno Martín, A., Pérez Martínez, A., Salazar Bonet, J., & Soriano Trachiner, M. J. (2025). *Queda inaugurado este pantano: treballs forçats en Benagéber*. Acció Ciutadana contra la Impunitat del Franquisme; Col·legi Major Rector Peset. 185
Alba María Boix Vicente

Les lliçons de l'alliberament. Mauthausen, 80 anys després. 191
JAUME CAMPS GIRONA

The lessons of liberation. 80 Years after Mauthausen. 197
JAUME CAMPS GIRONA

Boix Vicente, A. M., Fuertes Muñoz, C., i Banderas Navarro, N. (2024). *Guia didàctica sobre l'exili republicà al Nord d'Àfrica a partir del documental «L'últim tren de Bouarfa»*. Coordinadora d'Associacions per la Memòria Democràtica al País Valencià. 203
ELENA MOLÉS ORTEGA

Boix Vicente, A. M., Fuertes Muñoz, C., & Banderas Navarro, N. (2024). *Guia didàctica sobre l'exili republicà al Nord d'Àfrica a partir del documental "L'últim tren de Bouarfa"*. Coordinadora d'Associacions per la Memòria Democràtica al País Valencià. 211
ELENA MOLÉS ORTEGA

EDITORIAL

SENSE FONAMENTS NO HI HA MESTRES

Albert Irigoyen
Didàctica de les Ciències Socials
Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

Hi ha moments en què la realitat sorprèn amb una contundència que ni el millor guionista podria igualar. A la sèrie estatunidenca *The West Wing* (Aaron Sorkin, 1999-2006) un grup de cartògrafs planteja als assessors del president nord-americà que les escoles deixin d'utilitzar la projecció de Mercator i facin servir la de Peters. L'argument és clar: el mapa tradicional distorsiona les proporcions dels continents i perpetua actituds imperialistes i prejudicis ètnics. Quan, a més, qüestionen per què l'hemisferi nord ha d'ocupar sistemàticament la part superior i el sud la inferior —una convenció que imposa una jerarquia simbòlica—, els polítics responen amb perplexitat i sarcasme: «El nord és dalt i el sud és baix.» La metàfora és potent: el món no és com ens l'han ensenyat, però ens resistim a acceptar-ho.

A les facultats d'Educació passa exactament el mateix, però sense la gràcia de Sorkin i amb un punt més tràgic. Hi ha moments que revelen, amb una cruesa desconcertant, la fragilitat dels coneixements que haurien de sostenir la formació dels futurs mestres. La sorpresa ja no és

Comunicació Educativa, núm. 38, 2025, pàg. 5-8 | DOI: 10.17345/comeduc38.3332
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

descobrir una projecció cartogràfica alternativa, sinó constatar que molts estudiants —els mateixos que hauran d'ensenyar a entendre el món— no saben situar Londres o Tòquio en un mapa convencional. Quan treballem des de Problemes Socials Rellevants, el desconcert pot augmentar: Ucraïna i Israel poden aparèixer en llocs que no tenen res a veure amb la realitat geopolítica. Alguns confessen, amb una sinceritat que glaça, que mai no han treballat amb un mapa ni a primària ni a secundària.

I el fenomen no es limita a la geografia: la catàstrofe és transversal. N'hi ha que no reconeixen el *Guernica* de Picasso, o que situen la mort del dictador Franco als anys cinquanta o, amb tranquil·litat, el fan sobreviure a la Constitució del 1978. D'altres daten la Catedral de Tarragona als seixanta del segle passat, com si hagués estat un projecte del *desarrollismo*. Incapaços, en definitiva, d'establir connexions mínimes entre fets històrics i referents culturals compartits, ens trobem davant d'una pèrdua accelerada de fonaments comuns que desemboca, ras i curt, en una autèntica emergència.

Cert és que podríem relativitzar-ho adduint que cada generació oblida unes coses i n'incorpora de noves. Però el problema no és el buit en si mateix: és la manca de curiositat i la indiferència per omplir-lo. És com si la curiositat i l'exigència haguessin estat declarades obsoletes dins la formació inicial docent. Ara bé, cal reconèixer que també hi ha —i sort en tenim— alumnes crítics, implicats i amb inquietuds culturals reals, sovint els primers a assenyalar aquesta realitat.

Davant d'aquesta situació, el consol —relatiu— d'un filtre com les PAP, amb les seves limitacions, fa la funció mínima de salvaguarda. No perquè siguin la solució, sinó perquè posen en evidència la desconnexió entre allò que es pressuposa i allò que realment es dona en l'accés als estudis de mestre. La pregunta continua sent inevitable: com pot ser que no es consideri prioritària la formació cultural i disciplinària del futur mestre?

Arribats aquí, la pregunta del milió: de qui és la culpa? Ens agrada repartir-la entre universitat, escola i institut. Però no ens enganyem: l'arrel del problema és política, econòmica i social. Vivim immersos en la societat líquida que descrivia Bauman, en l'era de l'autoexplotació que analitza Han, atrapats en la voràgine de la immediatesa i la cultura del cansament. És

una societat instal·lada en l'individualisme egoista, obsessionada per viure experiències tan intenses com insubstancials, addicta als *likes* i a l'aprovació digital de desconeguts per sostenir l'autoestima, i incapaç de conversar o de llegir més de dos minuts sense comprovar què hi ha de nou al mòbil. Una societat que s'ha especialitzat a treure's de damunt la responsabilitat com qui es desempallega d'una roba incòmoda, mentre conviu amb l'ansietat de constatar dia rere dia la distància entre les expectatives que ens havíem construït i la realitat que ens cau al damunt. Per això, encara que les noves generacions mostren aquests trets de manera més visible, no ens hem de confondre: no és un problema generacional, sinó estructural.

En aquest context, el neoliberalisme ha colonitzat l'educació amb l'entusiasme d'un invasor que es disfressa de civilitzador i modernitat. Fa anys que es confon «innovar» amb encadenar projectes sense rumb, engegar una pantalla, impartir socials en anglès o dividir la classe en grups cooperatius per pura rutina, sense cap intenció real de cooperar. Fa anys que les didàctiques específiques han anat perdent pes als plans d'estudi, com si fossin una nosa antiquada. El resultat és tan evident com preocupant: quan les ciències socials es redueixen a fer un projecte sobre l'antic Egipte dibuixant piràmides en un mural, no és història: és decoració. I quan s'hi afegeix una Cleòpatra amb anacronisme estètic en un llistat de dones «que cal visibilitzar», tampoc no estem fent història de la dona ni treballant la perspectiva de gènere: estem jugant a la superficialitat disfressada de reivindicació.

Mentrestant, el debat acadèmic es degrada fins a l'absurd: que si el «saber» és prescindible perquè el mestre només ha de «saber fer», que si «la IA ja ho farà millor»... Com si tenir Google fos equivalent a tenir criteri. Com si usar ChatGPT pogués omplir un buit de coneixement bàsic. El sentit comú —aquesta espècie sempre en perill d'extinció— diu exactament el contrari: només qui té fonaments sòlids pot interpretar amb criteri allò que troba a Internet (o en un llibre, ja posats...). Sense una base de referents històrics, culturals, geogràfics, literaris i artístics, el docent no és mestre: és un repetidor de tòpics. Però aquests debats, tots ho sabem, són retòrica amb un final anunciat i una víctima recurrent: la reducció de les humanitats.

Potser ha arribat l'hora d'una resposta col·lectiva. A la nostra universitat, són evidents els efectes de no disposar d'un Departament de Didàctiques Específiques, com tenen —amb fórmules diverses— la gran majoria d'universitats estatals. A més, tot indica que les noves normatives estatals imposaran la creació de macrodepartaments i faran inviable la possibilitat de compondre una unitat pròpia de Didàctiques. En conseqüència, cal, si més no, establir una estructura clara i estable —amb veu pròpia, pes real i capacitat d'incidència—, que entengui teoria i pràctica com a vasos comunicants, que garanteixi condicions per al desenvolupament acadèmic, formatiu i investigador, i que respongui a les mateixes necessitats de fons. Cal evitar, així, persistir a ser la universitat excepció, com si l'absència d'allò que tothom considera imprescindible pogués convertir-se aquí en singularitat acadèmica. Perquè no ho és, ni ho ha estat mai.

El reclam històric d'un espai propi no respon a cap voluntat d'imitació institucional, sinó a una necessitat estructural: l'educació requereix una mirada teoricopràctica que articuli, en diàleg permanent, els fonaments conceptuals i la pràctica docent. Cal, també, normalitzar que es pugui fer una tesi en una didàctica específica, sense que això sigui percebut com una excepció, magnificat com una gesta o tolerat com una excentricitat. I, sobretot, cal recuperar la centralitat del coneixement disciplinari: no per convertir la formació dels futurs mestres en un cementiri d'academicisme estèril, sinó per dotar-los de les eines mínimes per comprendre i explicar el món.

Perquè si els nostres estudiants no saben llegir un mapa, identificar una obra universal, comprendre què va ser una dictadura, detectar que el franquisme sociològic encara és ben viu o situar esdeveniments cabdals de la història recent amb la perspectiva del *mai més*, no parlem només d'un dèficit acadèmic. El que fem és condemnar la societat a la desmemòria crònica, a la mediocritat i a la incapacitat de pensar críticament el passat per projectar un futur millor. La fractura cultural dels mestres d'avui serà el desert intel·lectual de les generacions de demà. I aleshores ja no caldran metàfores televisives: viurem directament dins la ficció.

CONVERSES

ENTREVISTA A JUAN CARLOS MONTOYA RUBIO

Montserrat Canela Grau
Didàctica de l'Expressió Musical
Universitat Rovira i Virgili
montserrat.canela@urv.cat
https://orcid.org/0000-0002-4879-1505

Resum

Entrevista al Dr. Juan Carlos Montoya Rubio, professor *Contratado Doctor* de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica, Musical i Dinàmica de la Universitat de Múrcia, especialitzat en l'ús de l'audiovisual en la pedagogia musical. El Dr. Montoya és diplomat en Magisteri (especialitat d'Educació Musical), llicenciat en Història i Ciències de la Música, llicenciat en Antropologia Social i Cultural i doctor europeu amb la tesi *Música y medios audiovisuales: planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*, amb la qual obtingué el Premi Extraordinari de Doctorat. Ha estat mestre especialista de música a l'educació primària i secundària abans d'accedir al cos de professorat universitari, fet que li ha aportat un bagatge i una experiència importants a l'hora de desenvolupar el mètode MusScreen (2022a), eix central de l'entrevista. Aquest mètode, que defineix com «una actitud davant l'audiovisual a l'aula de música» (p. 196), representa una nova mirada pedagògica sobre l'ús dels mitjans audiovisuals en l'educació musical. L'entrevista

Comunicació Educativa, núm. 38, 2025, pàg. 11-32 | DOI: 10.17345/comeduc38.3450
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

també ens permet aprofundir sobre la realitat dels ensenyaments musicals a la universitat: nombre i característiques de l'alumnat, perfil del docent, prestigi de la música dins les diferents àrees didàctiques, etc.

Paraules clau: mètode MusScreen; pedagogia musical; audiovisual; sonorització; música incidental; formació del professorat.

Interview with Juan Carlos Montoya Rubio

Abstract

Interview with Dr. Juan Carlos Montoya Rubio, senior lecturer in the Department of Didactics of Plastic, Musical and Dynamic Expression at the University of Murcia, specialized in the use of audiovisual media in music pedagogy. Dr. Montoya holds a Diploma in Teaching (specializing in Music Education), a Degree in History and Music Sciences, a Degree in Social and Cultural Anthropology, and a European Doctorate with the thesis *Music and audiovisual media: didactic approaches in the framework of music education*, for which he received the Extraordinary Doctorate Award. He worked as a specialist music teacher in primary and secondary education before joining the university faculty, which provided him with significant background and experience in developing the MusScreen method (2022a), the central focus of this interview. This method, which he defines as "an attitude toward audiovisual media in the music classroom" (p. 196), represents a new pedagogical approach to using audiovisual media in music education. The interview also allows us to explore the reality of music education at the university level, including student numbers and characteristics, teacher profiles, and the prestige of music within different didactic areas.

Keywords: MusScreen method; music pedagogy; audiovisual; sound design; incidental music; teacher training.

Realitzada: 05/08/2024 | Rebuda: 02/09/2024 | Acceptada: 03/07/2025

Biografia

Figura 1

Juan Carlos Montoya en una imatge promocional del mètode MusScreen

Font: Juan Carlos Montoya.

Juan Carlos Montoya és doctor en Musicologia amb una tesi doctoral que relaciona els mitjans audiovisuals i l'educació musical. És professor *Contratado Doctor* de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica, Musical i Dinàmica de la Universitat de Múrcia i responsable del grup d'investigació Didemu: Didáctica de la Música, de la mateixa universitat. Imparteix seminaris i cursos dins i fora d'Espanya i és, a més, investigador actiu de projectes desenvolupats pel Grup d'Investigació Reconegut IHMAGINE (*Intangible Heritage Music and Gender International Network*) de la Universitat de Salamanca i del Grup de Transferència MUSPATEDU (*Música, Patrimonio y Educación*) de la Universitat de Múrcia. Les seves línies d'investigació són: 1) Didáctica de l'expressió musical; 2) Educació musical com a disciplina curricular; 3) Recursos educatius musicals per a l'educació; 4) Educació musical i canvi social, i 5) Mètodes i models en l'Educació Musical.

Dirigeix tesis doctorals relacionades amb el seus camps d'expertesa i ha publicat nombrosos articles sobre aquests camps, entre els quals destaquen: «La sonorización del audiovisual como fuente de aprendizajes musicales» (Plaza Universitaria, 2009), «Fiona se comió a Blancanieves. Música de cine para niñas que ya no quieren ser princesas» (Letradepalo, 2014a), «Medios audiovisuales para la percepción y expresión musical en Educación Infantil. La banda sonora de *Baby Looney Tunes* como modelo de actuación» (Editum, 2014b), «El empaste entre música e imagen en el cine: los paisajes sonoros como elementos estructurales y narrativos en *Arde Mississippi*» (*Quaderns de Cine*, *19*, 2023).

Podeu consultar les publicacions i el seu perfil ORCID a: https://orcid.org/0000-0002-1697-0023.

Ens reunim amb el Dr. Montoya de manera virtual, per parlar amb tranquil·litat sobre l'estat actual dels ensenyaments musicals, de la seva trajectòria docent i investigadora i del mètode MusScreen, creat per ell i sistematitzat en el llibre publicat el 2022, amb el mateix nom.

1. Dr. Montoya, vostè és diplomat en Magisteri Musical i està en possessió també de dues llicenciatures, una en Musicologia i l'altra en Antropologia Social i Cultural. Podria dir-nos com interactuen entre si els aprenentatges rebuts en la seva àmplia experiència docent? Li sembla que el fet de posseir aquestes titulacions específiques li facilita la seva tasca docent a la vista dels canvis que es van succeint en la societat actual?

Quan vaig començar a estudiar magisteri em vaig adonar que l'ensenyament m'agradava molt i vaig decidir formar-me tant com pogués perquè és així com es construeix el bon docent, adquirint aprenentatges contínuament. A l'estudiar musicologia i fer el doctorat vaig aprendre moltíssim. És cert que jo sabia molta música, ja que tenia els estudis professionals del conservatori i, a més, era molt autodidacta (en un moment en què, tot i no existir Internet, qui volia podia aprendre molt per compte propi), però aquesta llicenciatura em va possibilitar l'accés a coneixements molt valuosos. A més, el fet d'anar un any a Londres a fer una part del doctorat em va obrir encara més la ment, ja que vaig aprendre altres maneres d'enfocar l'ensenyament-aprenentatge. D'altra banda, la llicenciatura d'antropologia em va anar molt bé en l'àmbit pedagogicomusical, ja que, com saps, l'antropologia et permet aplicar coneixements del funcionament de l'home en qualsevol disciplina, i aquí s'hi inclou, doncs, els usos i funcions de la música. Recordo també especialment «l'anàlisi de discursos», que m'ha permès, per exemple, ajudar-me a no creure tot allò que m'estan dient: com m'ha arribat la informació, d'on prové i, en funció d'això, què pretén i com es pot tractar. Penso que l'anàlisi de discursos és vital en educació també i, de fet, algunes de les meves publicacions

tracten aquest tema.[1] Llavors, puc dir que tots els estudis que he efectuat s'interrelacionen entre si i m'ajuden a comprendre millor l'educació, les persones i el món en què vivim. Sempre dic als meus alumnes que marxin fora, encara que només sigui un any, per veure contextos i maneres de fer diferents, i que no s'acomodin, que no deixin mai de formar-se. En aquest sentit, veig, però, algunes coses preocupants: tinc la sensació que, un cop l'alumnat ha aconseguit el grau, la seva obsessió és aconseguir un o dos màsters, en funció de les seves capacitats econòmiques, sense que importi gaire quin tipus de màster sigui, és a dir, que hi ha un creixement de la meritocràcia amb l'únic objectiu d'opositar després, en lloc d'un afany vertader per aprendre. És humà, és comprensible; però, des del meu punt de vista, és un plantejament erroni, ja que un hauria d'estudiar allò que li proporcionés coneixements aplicables a la seva futura feina amb l'objectiu de millorar-la.

2. Com a docent universitari de Didàctica de l'Expressió Musical als Graus en Educació Infantil i en Educació Primària, quina és la seva visió de la Menció de Música: Està suficientment prestigiada? L'alumnat surt preparat, en general, per assumir la futura docència musical de l'ensenyança obligatòria?

Com tothom sap, no vivim en un país que potenciï els ensenyaments artístics. Malgrat que el país aporta grans figures internacionals en diversos tipus de música, això no vol dir que siguem capaços, com a país, de generar una estructura sòlida perquè la música estigui instal·lada de manera ferma. La música tampoc no té prestigi social en l'àmbit educatiu: desgraciadament, ni les famílies ni, a vegades, alguns membres del claustre, donen suport als ensenyaments artístics, no hi donen la importància ni veuen la profunditat i els avantatges que proporciona a tots els nivells. De moment, el nostre art se segueix veient com un element accessori, amb tot el que això implica. Quant a la Menció, cal recordar que, quan es

1 Montoya Rubio, J.C. (2022b). La ópera en los cines al trasluz de la mirada antropològica. Dins B. Lolo Herranz i A. Presas (eds.), *Musicología en el siglo XXI: Nuevos retos, nuevos enfoques* (p. 1517-1534). Sedem.

van canviar les especialitats per les mencions,[2] hi va haver una reducció dràstica de crèdits. Aquesta reducció ha provocat, irremeiablement, que la capacitació de l'alumnat en acabar el grau no sigui la mateixa. No es pot ensenyar tot el que caldria i és complicat per al professorat, ja que tenim la sensació que l'alumnat es gradua amb certes mancances. D'altra banda, també penso que, en gran part, depèn també d'ells i elles, de la formació continuada que rebin més enllà de la universitat, a banda d'aquells màsters que decideixin cursar per poder opositar. Per suposat que hi ha una qüestió econòmica de rerefons, però tots hem passat per això i hem prioritzat el que volíem fer amb el nostre temps lliure. Cal que l'alumnat es responsabilitzi també del seu propi aprenentatge.

Incideixo en els dubtes que tinc sobre la preparació de l'alumnat un cop surt de la universitat. Sempre he pensat que, per ser un bon professor de música, és necessari tenir habilitats pedagògiques, musicals i, molt més important, ànims i valentia per dedicar-t'hi... No tots conjuguen aquests tres elements i no sempre per culpa de l'alumnat. Això últim, sens dubte, és responsabilitat seva, ja que, quan algú es dedica a ensenyar música a les etapes obligatòries, s'hi ha d'entregar en cos i ànima perquè, senzillament, no existeix una altra fórmula d'èxit. La resta són succedanis. És enganyar-se un mateix per cobrar a final de mes. Ara bé, si això ja es posseeix, igual que es pressuposa el valor a la guerra, el sistema ha de garantir que l'alumne posseeixi els coneixements pedagògics i musicals suficients. Pel que fa als pedagògics, no penso que hi hagi gaire problema. Els graus de quatre anys han fet que s'hagi incrementat, en la majoria de casos, la formació que té a veure amb psicologia i pedagogia infantil. El problema el poden tenir els titulats de conservatori que pretenen entrar a l'educació secundària a través del màster de professorat, perquè no sempre el cursen amb l'ànim d'aprendre elements per al seu desenvolupament professional, sinó que ho fan, com deia abans, amb el de posseir el carnet que els permeti treballar en l'educació. Però el més important i dolorós, des del meu punt de vista, és el problema de la

2 Al Reial Decret 1594/2011, de 4 de novembre, s'estableixen les especialitats docents del Cos de Mestres que desenvolupin les seves funcions a les etapes d'Educació Infantil i d'Educació Primària regulades a la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. Publicat a: BOE, núm. 270, de 09/11/2011.

formació musical en els graus actuals. A part del problema que genera la reducció de càrrega lectiva de la Menció de Música, en trobem un altre: els alumnes no sempre arriben preparats a les mencions de música perquè hi ha universitats que «recomanen» però no obliguen que es tingui un nivell concret per accedir-hi. La disparitat de nivells entre l'alumnat de les mencions dificulta que puguin assolir un aprenentatge homogeni i efectiu. En qualsevol cas, i amb l'ànim de ser positiu, el que jo observo en el meu alumnat és una gran disponibilitat i un afany per millorar. Això és un punt de partida essencial per poder ser un bon docent de música, perquè, no ens enganyem, el mestre de música és construeix no únicament amb la formació inicial, sinó que la mateixa pràctica i la formació continuada és essencial.

3. Continuant amb aquesta reflexió sobre la Menció de Música, quines característiques li sembla que hauria de tenir el docent universitari perquè el seu alumnat aconsegueixi resultats d'aprenentatge?

Em sembla que s'ha de fer una distinció entre el docent universitari i el docent a la facultat d'educació. El docent universitari ha de tenir uns amplis coneixements (com més amplis millor) sobre la matèria que està impartint, i també ha de ser capaç de transmetre aquests coneixements, de ser empàtic i d'involucrar-se en l'aprenentatge dels seus alumnes. Tenir aquestes dues capacitats seria l'ideal, tot i que ja sabem que no sempre passa. Moltes vegades els requisits que es demanen per entrar al cos de professorat de les universitats tenen més a veure amb la teva capacitat d'escriure articles i capítols de llibre que d'impartir una bona docència. Sovint el professorat ha arribat a la seva plaça per la seva capacitat investigadora, per la quantitat de *papers* que té en el seu repositori institucional, i la capacitat de transmetre els seus coneixements queda en un segon pla, amb tot el que ja sabem que comporta. Quant al docent a la facultat d'educació, a més de tot el que hem dit anteriorment, penso que ha de reunir un altre condicionant: haver treballat prèviament a Infantil, Primària o Secundària, és a dir, tenir una experiència prèvia prolongada. Les

escoles són micromons que s'han de conèixer per poder ensenyar després a la facultat amb significació i sense plantejar activitats utòpiques que no són factibles. Aquesta experiència prèvia et permet també saber de bona mà quina és o hauria de ser la relació amb els companys, la relació amb els alumnes, el funcionament intern, etc.

4. Ha mencionat un tema molt important: el de les complexitats de la carrera docent universitària a partir de les publicacions i no tant de la competència docent. Vostè és editor en cap de la revista Popular Music Research Today, de la Universitat de Salamanca.[3] Com li sembla que haurien de servir aquestes revistes científiques a la formació universitària?

La investigació en educació musical és, com en tots els camps, necessària. Si no fos per l'existència de la reflexió al redós dels models didàctics que emprem i el seu encaix en els nostres alumnes no seria possible, per exemple, haver implementat el mètode MusScreen. Malgrat això, és cert que les revistes científiques no sempre son útils per a l'increment del coneixement pràctic, sinó que responen a un altre tipus de missions, com l'ascens en l'escalafó dins de la mateixa universitat gràcies al procés d'acreditacions constants que fan perdre el sentit del que és realment important. A *Popular Music Research Today* intentem que hi tinguin cabuda investigacions pràctiques de docents universitaris que mostrin els seus interessos, pedagògics o musicològics, però també es guarda un espai per a investigadors independents, estudiants de doctorat o de màster, que hagin completat pràctiques convincents sobre les seves recerques. Quan es presenten documents que tenen una aplicació pràctica, poden ser treballats pels alumnes a les universitats, poden ser discutits i assimilats, de forma que tenen una nova vida.

Recordo que, en el meu període de formació, els articles de recerca tenien un pes específic fonamental. Es llegia constantment referents que plantejaven grans aspectes relacionats amb els mètodes musicals i les seves derivacions, amb elements teòrics i aplicats, i amb problemes que podries

3 La revista es pot consultar en aquest enllaç: https://revistas.usal.es/uno/index.php/pmrt.

trobar i hauries de solucionar en el futur. Ara és més complex trobar, entre l'immens feix de publicacions que existeixen, aquelles que puguin ser més útils per als nostres alumnes. Ells mateixos no seleccionen adequadament les publicacions que han de citar per als seus treballs i pràctiques perquè existeix un ampli catàleg que no sempre deixa discernir el veritablement interessant d'allò purament accessori. El fet d'abocar el docent universitari a la publicació constant no ajuda els alumnes que han de manejar aquestes publicacions, sinó que, a vegades, els omple de dubtes.

5. Pel que fa a l'alumnat universitari que cursa la Menció de Música, quines pensa vostè que haurien de ser les seves inquietuds i prioritats en el moment en què ja siguin professors i professores de música a l'ensenyança obligatòria?

Las pretensions dels futurs docents han de ser que els alumnes gaudeixin de la música i ajudar-los a formar-se de manera harmoniosa i integral portant a terme aprenentatges tant musicals com extramusicals, perquè no pretenem formar musics a les escoles, però sí éssers sensibles a l'art musical que, a més, superin aspectes no musicals como la inhibició o la inserció en un grup. Aquesta pregunta enfila directament amb una altra que és molt rellevant: Quina educació musical volem? Perquè, si sabem quina educació musical volem, és possible que sapiguem, o almenys ens hi acostem, quines prioritats han de tenir els nostres estudiants, perquè una es vincula directament amb l'altra. Pensem que, dins del minso marc curricular que tenim, no és fàcil seleccionar els continguts musicals per desenvolupar. En altres paraules, no dona temps amb una sessió setmanal a primària a cantar, ballar, ensenyar història de la música (no sols música culta, sinó tradicional i popular urbana), dramatitzar, tocar instruments, improvisar, etc. Per tant, el docent de música està acostumat a prioritzar continguts, a impartir tot el que el disseny curricular li marca, però sabent que és desbordant, de tal forma que s'aprofundeix més en un aspecte o un altre. En conseqüència, el futur professor de música ha de ser capaç de dissenyar seqüències pedagògiques que, en molt poc temps, serveixin a la missió que els nens progressin en conjunt, que ningú quedi enrere i que participin amb

l'entusiasme que només la música pot oferir. Pensem que, amb freqüència i per desgràcia, la música s'ensenya tan malament que l'alumne en renega. Quants joves m'he trobat que em comenten que han renegat de la música del col·legi perquè la seva sensació era la de tocar la flauta una vegada i una altra! És clar, al marge que això no fos així, la resposta als nostres estudiants universitaris és recordar que no serveix de res anar a fitxar sense més a l'aula, i que el rellevant és propiciar aprenentatges significatius i realment connectats amb altres facetes de l'ésser humà. No és fàcil, però jo soc molt optimista en aquest àmbit, perquè entre els meus alumnes sempre m'he trobat un alt percentatge d'entusiasme i ganes de connectar amb l'alumnat.

Per tant, si jo fos ara un alumne de la Menció de Música, em preocuparia, sobretot, per formar-me bé musicalment, sabent que la Menció no et formarà suficientment a causa de la falta de crèdits específics. Hauria de valorar si la meva formació musical és suficient o no i, en cas que no ho fos, buscaria formació contínua adequada. D'altra banda, aprofitaria tant com pogués la formació pedagògica que la mateixa carrera m'ofereix. I, el més important, per descomptat: em plantejaria si estic disposat a sacrificar part de la meva vida en un treball no tan ben reconegut però altament gratificant, perquè si no tinc aquest convenciment difícilment podré fer-ho amb l'ànsia que requereix, amb la convicció i l'alegria amb què s'ha d'anar a classe diàriament. És el que comentàvem abans: el fonamental és voler i després, per descomptat, preocupar-se de poder.

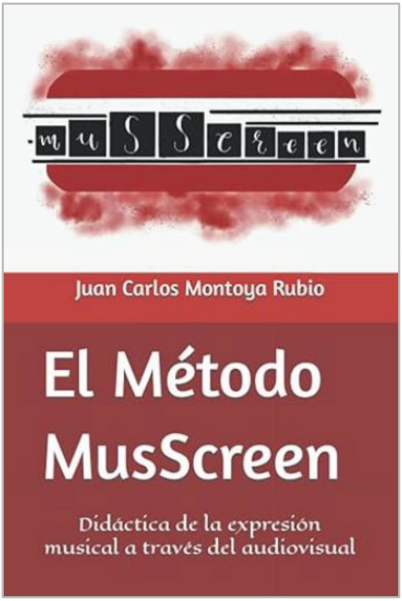
6. Passarem ara a parlar del mètode MusScreen, que vostè va començar a gestar des de la seva tesi doctoral, defensada el 2010 (Montoya Rubio, 2010) i que va culminar en l'edició del llibre el 2022. Pot explicar-nos les bases del seu mètode? Tot i que, en realitat, vostè anota que, més que un mètode, és un conjunt de recomanacions, veritat?

És així precisament. En el sentit estricte de la paraula, no es tracta d'un mètode, ja que no consta d'un seguit de punts A, B o C que has d'anar seguint de manera pautada, però sí que exerceix com a tal a partir d'unes recomanacions. El mètode MusScreen és un model didàctic que neix de

la pràctica docent a l'ensenyança obligatòria i, com molts altres mètodes, a partir de l'assaig-error (en un principi neix de la meva pròpia pràctica i *a posteriori* de tots aquells que l'han anat utilitzant i desenvolupant) (Figura 2). Després d'aquesta pràctica, vaig idear la teorització per a la tesi doctoral i, finalment, tot el procés va culminar en la sistematització en forma de monografia el 2022. Per tant, el llibre planteja l'evolució d'aquelles primeres pràctiques amb alumnes a l'educació primària i secundària. Val a dir que no es tracta d'una publicació acadèmica, sinó d'un llibre de consum que dona a conèixer el mètode des de la pràctica, de lectura accessible i amb molts exemples que m'han funcionat.

Figura 2

Portada del llibre



Font: Juan Carlos Montoya.

Tornant al moment en què vaig començar a implementar aquesta pràctica a l'ensenyança obligatòria, vaig veure que el coneixement informal que tenien de la música a través de l'audiovisual era gran i que, malgrat això, se n'aprofitava molt poc per generar coneixements sòlids que els permetessin, per exemple, ser crítics amb el que estaven veient.

L'alumnat consumia molt d'audiovisual, però sense fixar-se en la música que l'acompanyava, de manera que vaig pensar que es podria aprofitar l'hàbit que ja tenien de consumir imatges per treballar la música de manera significativa. No cal dir que, des de la tesi doctoral i fins i tot des de la publicació del llibre, l'audiovisual i la manera de poder-hi accedir ha canviat molt; per tant, el mètode s'haurà d'anar adaptant a les innovacions TIC i a les noves formes de consum de l'alumnat.

Quant a les bases, són molt simples però molt contundents: 1) Donat que els alumnes es relacionen amb l'audiovisual, aquest és susceptible d'emprar-se a les classes de música. En aquest sentit, cal tenir en compte que, si com deia Edgar Willems el fet visual sempre passa per davant de l'auditiu, caldrà superar aquesta visió i aconseguir que els dos aspectes col·laborin i estiguin al mateix nivell, i 2) La utilització de l'audiovisual es concep com un mètode auxiliar de suport a l'aula, és a dir, una estratègia per a la millora en la docència. Es tracta d'incloure aquesta eina, que es desconeix, per reforçar determinats aspectes musicals i prioritzar sempre que l'educació musical sigui significativa.

7. Al llibre ens presenta quatre possibilitats d'aplicació audiovisual a la classe de música: 1) Sonorització; 2) Extrapolació; 3) Apreciació musical, i 4) Filmació i generació d'audiovisuals. M'agradaria que ens parlés especialment del concepte de sonorització (presentat al segon capítol del seu llibre) que vostè va encunyar en el seu moment i que em sembla molt factible i que pot aportar molts beneficis a l'aula.

Quan vaig crear MusScreen, el primer que vaig fer es categoritzar totes les pràctiques audiovisuals, amb l'objectiu que totes hi tinguessin cabuda. Les que em van sortir són les quatre que em comentes, i d'aquestes ja se'n feia una pràctica més o menys habitual de l'extrapolació, l'apreciació musical i la filmació i generació d'audiovisuals.[4] El concepte de *sonorització*

4 L'explicació detallada d'aquestes pràctiques es troben al primer capítol del llibre.

didàctica el vaig encunyar el 2009 i ha tingut sempre molt bona acollida des del primer moment que el vaig presentar a simposis i congressos. En realitat, és una pràctica molt senzilla: es tracta d'implementar sons en directe o preenregistrats sobre un audiovisual. De fet, és una tècnica que es coneixia al cinema, però que mai abans s'havia plantejat com un recurs educatiu. I de què es tracta, doncs? L'alumne ha de posar el so a un audiovisual al qual li hem pogut treure, o no, la part sonora. D'això se'n diu *sonorització en viu* i és un procediment en el qual tot l'alumnat sense excepció hi pot participar: no fa falta saber música, no fa falta tocar un instrument, no fa falta comptar temps, només cal mirar la imatge i veure quan cal executar el so (he tingut alumnes sords que han sonoritzat perfectament perquè seguien la imatge). Amb alumnes més grans es poden realitzar *sonoritzacions preenregistrades*, en què l'alumnat enregistra els sons prèviament i, per tant, han de fer ús de la tecnologia. Però també poden collocar músiques de grups, èpoques o gèneres que a nosaltres ens interessi, de manera que, un cop l'alumnat ha triat i sonoritzat l'audiovisual, el docent pot continuar amb l'ensenyament d'aquell estil, grup o gènere en concret. Jo penso, doncs, que per economia de mitjans, perquè es necessita molt poc per dur a terme sonoritzacions (especialment les sonoritzacions en viu), i pels beneficis que reporta, és un procediment que recomano al cent per cent. A més, es pot emprar de manera transversal. I te'n poso un exemple: si estàs treballant la tardor i has sortit al parc o al bosc a buscar fulles seques, closques, pedres, etc. per tal de conèixer els colors i les textures de la tardor, per què no aprofitar aquests materials orgànics per sonoritzar un petit audiovisual? No volem alumnes hipertecnològics ni cibernètics, volem aprofitar allò que ja tenim a l'abast per integrar matèries.

8. Aquest mateix concepte s'hauria, doncs, d'ensenyar-se a la facultat... Què ens pot dir al respecte des de la seva experiència? Vostè parla també al seu llibre del «docent MusScreen»... Quines són les característiques que el defineixen?

Evidentment que em reservo un espai important a les meves classes per explicar el concepte de *sonorització didàctica*, però no perquè sigui la meva creació conceptual, sinó perquè, per la meva experiència

docent, ja tinc clar els procediments que funcionen i els que no, i aquest sé del cert que funciona tant sí com no. Habitualment, quan es parla de música i TIC, es relaciona sempre amb la informàtica, que està molt bé, però penso que cal pensar també en l'audiovisual, que també és TIC, tot i que, per desconeixement dels docents, encara és «el germà petit a qui ningú fa cas». I opino que, amb les sonoritzacions, l'entusiasme, la concentració i els riures dels alumnes de la universitat quan les estan realitzant són absolutament paral·lels als dels alumnes de primària, i hem de recordar que és difícil dur a terme activitats que portin els alumnes a l'entusiasme i en les quals, a la vegada, puguin participar tots. Aquesta experiència en comunitat de triar els instruments o objectes per sonoritzar, esperar el torn, respectar l'espai sonor de cadascú, construir la sonorització entre tots… Aquest és, des del meu punt de vista, el punt fort de la sonorització educativa.

Pel que fa al *docent MusScreen*, tenint en compte que el docent és la figura essencial per l'aprenentatge i que la seva manera de presentar i executar la música a l'aula és un mirall per a l'alumnat, el defineixo com aquell capaç de percebre el valor dels nous recursos, amb freqüència audiovisuals, per a l'actualització dels processos educatius dels seus alumnes. No hem d'oblidar que, tot i que l'alumnat sigui el focus de la nostra atenció, el professor és el principal agent de canvi metodològic a l'aula, i el docent de música, a més, requereix d'una mirada múltiple i variada a l'entorn social i cultural, perquè es nodreix d'aquest entorn —i ha de fer-ho— per dur a terme els seus procediments didàctics. El *docent MusScreen* ha de preocupar-se per conjuminar els processos investigadors a l'aula amb la pròpia reflexió i, en el cas que vulgui fer-ho des dels mitjans audiovisuals, haurà de penetrar en àmbits que li seran molt útils, com les aproximacions musicològiques a l'audiovisual, la literatura referida a la pedagogia a través del cinema, les tecnologies de la informació i de la comunicació i, entre d'altres aspectes, els elements curriculars de l'ensenyança de la música que provenen de les pedagogies existents.

9. En un dels seus articles, en què analitzava els programes Òpera en texans i This is opera, va escriure: «Si s'aconsegueix que la música des de l'audiovisual faci seus elements que no son didàctics, però que poden arribar a ser-ho, pel seu marcat caràcter pedagògic, avançarem cap a una educació de la música més intensa, basada en l'experiència a través de codis que són coneguts i propers a l'alumnat.» Aquesta afirmació està relacionada, doncs, amb la teoria del Ressort Significatiu?

Per comprendre aquesta teoria, cal parlar en primer lloc del concepte de *mirada pedagògica*, que és, ni més ni menys, la capacitat de veure elements didàctics allà on no n'hi ha: l'escena d'una pel·lícula o d'una sèrie, per exemple, o el fragment d'un documental. A través d'aquesta mirada es pot articular, doncs, una seqüència de continguts, i si la pel·lícula o la sèrie és coneguda per l'alumnat, l'èxit està assegurat. Parlem, doncs, de la capacitat del docent d'entendre de quina manera els seus alumnes es relacionen amb el món i extreure d'aquesta circumstància aspectes rellevants per a la seva labor de creativitat respecte dels materials que elabora. El concepte prové d'un altre anomenat *mirada antropològica*, que a mi sempre m'ha fascinat: la capacitat que té l'antropòleg de destapar el que passa en una societat i que parteix de l'observació i la interpretació. Per tant, el docent ha d'actuar com un antropòleg a l'aula, treure el vel d'allò il·lusori que pugui enterbolir i comprendre en profunditat allò que *està passant*. De fet, la nostra educació musical necessita molt d'aquesta abstracció i capacitat imaginativa per poder superar clixés i pràctiques moribundes.

Quan un docent és capaç de tenir la mirada pedagògica és relativament fàcil activar el ressort significatiu, és a dir, plantejar un fet, una experiència, alguna cosa que cridi l'atenció a l'alumnat i, a partir d'allí, desenvolupar els continguts que necessitis. A mode d'exemple: la visualització a l'aula de la notícia del robatori i posterior trobada del *Codex Calistinus*, el juny del 2011, em va permetre presentar les músiques medievals

del camí de Sant Jaume a un alumnat que, d'una altra manera, no hagués estat pas tan receptiu a la matèria. És a dir, aquesta teoria parteix de la premissa que perquè un desenvolupament didàctic aconsegueixi la cota d'èxit més gran és imprescindible que, des de l'inici de la seqüència que es plantegi a l'alumnat, es mobilitzi l'ànim del grup, se li faci entendre que allò on estan a punt de capbussar-se els concerneix directament. Les fases d'aquesta teoria són: 1) Situació que activa el procés, és a dir, aquell recurs que es capaç d'encendre la metxa que faci que l'aprenentatge musical sigui apassionant; 2) Reforç significatiu, que permetrà mantenir viva l'atenció de l'alumnat i, a més, ens servirà per anar canalitzant els aprenentatges cap a les disposicions que el docent tingui en ment, i 3) Vivència, la fase de més aprehensió de continguts. Si, a més, aconseguim que el recorregut estigui ple d'activitats en les quals se sentin participatius i amb ganes d'aprendre, cada pas serà molt més senzill. I per posar en marxa aquesta tríada màgica, proposo l'audiovisual, com no podia ser d'altra manera.[5]

En definitiva, es tracta que la curiositat i l'objectiu pel qual ens vam convertir en mestres no ens abandonin mai.

10. Durant la lectura del llibre s'observa la seva estima per les pedagogies musicals clàssiques, els principis de les quals segueixen vigents malgrat la seva antiguitat. Com hi interactua el mètode MusScreen?

Aquesta és una de les bases del mètode MusScreen. Soc molt respectuós amb les pedagogies clàssiques, fins i tot amb les actuals, diria jo. I ho soc perquè concebo el MusScreen com a auxiliar d'altres metodologies. Tots sabem que quan un docent entra a l'aula no pensa: «Jo soc molt Dalcroze, treballaré només Dalcroze» o «No em treguin d'Orff que és l'única cosa vàlida». No pas. Tots realitzem una combinació d'aspectes metodològics i tractem que aquests es conjuguin de la millor manera. Doncs bé, la meva postura és la d'aprofitar i compatibilitzar totes les metodologies

5 El desenvolupament i els exemples de la teoria del Ressort Significatiu es troben al capítol 4 del llibre.

preexistents amb MusScreen, perquè aquesta és la seva filosofia de desenvolupament. I ho crec fermament per diversos motius.

El primer, perquè els grans van aportar moltes coses bones; pensem per exemple en el mateix Dalcroze o en Orff, Willems, Kodály, etc. Per què menysprear, per exemple, l'audició interna de Dalcroze combinada amb el moviment, l'ús instrumental d'Orff, els models fononímics i la solmització de Kodály o les tipologies de cançons de Willems, per citar llocs comuns? Qualsevol docent amb tres dits de front no trobaria motius per deixar de costat aquests procediments. Tot això ha nascut d'una teorització i una experimentació molt profundes i no val la pena enterrar-ho. És cert que tot això prové d'una època diferent, amb un sistema educatiu diferent i, per tant, tractava de donar resposta a contextos diferents. Però és precisament per això pel que advoco: per l'actualització d'allò que sigui susceptible de ser reutilitzat. De fet, si naveguem per les webs de les principals associacions d'Orff, Dalcroze o Willems, veurem com les propostes no es mantenen en el seu nivell original, sinó que evolucionen en funció dels temps. És el normal i és el que jo rescato d'aquestes postures metodològiques.

En segon lloc, penso que no podem menysprear el model educatiu que actualment s'està desenvolupant. És cert que l'escola, dit així, en abstracte, no satisfà a ningú. Tots pensem que no és el millor sistema, que requereix constants retocs i ningú encerta a dir com hauria d'optimitzar-se. No obstant això, el que sí que és cert és que no és possible canviar d'un dia per l'altre, pensar que el que s'està fent està tot malament i implantar un nou model. D'altra banda no hi hauria unanimitat per aplicar aquest model. Per aquest motiu, em sembla que cal tenir una certa continuïtat dins del canvi necessari. Si pensem en les aules de música a Espanya, independentment que se situïn a Galícia, Múrcia o Catalunya, veurem instrumentari Orff, models dansístics derivats de Dalcroze, musicogrames derivats de Wuytack... El que vull dir és que trobarem unes metodologies molt similars si mirem en qualsevol direcció i que aquestes tenen coses molt aprofitables. Jo plantejo, a través del MusScreen, que tots aquests plantejaments vàlids s'actualitzin i es duguin a terme, en moltes ocasions en adaptacions audiovisuals, però, si funcionen i s'integren sense el concurs de l'audiovisual en una seqüència didàctica concreta, per què no

usar-los? No tenim el poder de defenestrar plantejaments vàlids, però sí que hem de ser intel·ligents per actualitzar-los. I per què actualitzar-los? Molt simple, perquè els temps són uns altres i els recursos al nostre abast igualment són uns altres. Sovint faig broma amb els meus alumnes dient-los que si Mozart hagués nascut més endavant tindríem un munt de concerts per a saxòfon, però, a causa de l'època en què va néixer, mai no va conèixer aquest instrument. Amb els mètodes musicals succeeix una cosa similar. Segur que, si aquests pedagogs haguessin tingut la possibilitat de treballar amb aquests recursos i materials i la capacitat per utilitzar-los, els seus plantejaments haguessin estat totalment diferents.

Un últim aspecte que vull ressaltar pel que fa a l'ús de les metodologies preexistents és la familiaritat amb què poden ser aprofitades. Si un alumne coneix i treballa uns instruments, uns processos didàctics, etc., serà capaç d'integrar-los amb més facilitat amb un mètode que li proposi una nova orientació i no que els rebutgi d'entrada. En aquest sentit es concep el MusScreen, com a auxiliar i complementari d'altres realitzacions que aportin al desenvolupament integral de l'alumnat.

11. I, per acabar —tot i que podríem fer una entrevista parlant únicament de cada capítol del llibre—, voldria preguntar-li com encaixa el mètode MusScreen en el moment actual en què la utilització de les pantalles en l'àmbit escolar es posa cada cop més en dubte...

És cert que s'està posant en dubte l'ús de les pantalles en l'ensenyança obligatòria, però a vegades penso que la controvèrsia s'està generant sense gaire reflexió al darrere, i aquest fet, d'altra banda, és propi dels temps en què vivim. La teva pregunta em genera, a mi, una altra pregunta: si jo puc portar a terme activitats musicals significatives que em reportin un benefici emprant un guix, perquè hauria d'utilitzar un reguitzell de cables que projectessin alguna cosa a la pantalla digital? No tindria cap sentit, prefereixo el guix mil vegades. D'altra banda, però, hi ha activitats que no podem dur a terme si no és amb la utilització de les pantalles, i cal aprofitar que l'alumnat les coneix, que les sap fer anar i, per tant, podem fomentar-ne l'ús en determinades ocasions. Les sonoritzacions,

per exemple, són inviables sense un projector; llavors, ens negarem a fer servir aquest fantàstic recurs pel fet que necessitem una pantalla? Penso que, mentre les pantalles formin part de la vida de l'alumnat, prohibir-les és posar *portes al camp* i que no val la pena.

El mètode MusScrenn advoca per un ús responsable de les pantalles, és més, rebutja que les seqüències didàctiques se centrin exclusivament en el seu ús. Entenc que la millor manera de dur a terme una classe és incloent de manera més o menys puntual activitats en què l'audiovisual sigui present, sempre des del coneixement de les seves possibilitats i de les altres alternatives que tenim. Pels anys de pràctica que porto, m'atreviria a dir que qui no ha provat aquest mètode està deixant passar una gran oportunitat, i vull animar els que llegeixin l'entrevista que adquireixin el llibre i intentin encaixar en les seves pràctiques algunes de les activitats que hi apareixen, perquè estic convençut que no els defraudarà. No estem fent res lesiu per a la canalla, només estem intentant aproximar-nos al seu llenguatge. No estem fomentant que en lloc de tres hores davant la pantalla en passin quatre, sinó que emprem la pantalla en moments puntuals amb un objectiu pedagogicomusical.

Dr. Montoya, li dono les gràcies per dedicar-me unes hores del mes d'agost i li pregunto si hi ha alguna cosa que volgués afegir, a mode de conclusió o de consell, de cara als estudiants universitaris…

En primer lloc vull agrair l'interès per reflexionar sobre l'educació musical que tenim i la que volem, i fer-ho deixant un espai per a això a través del mètode MusScreen. Sens dubte, penso que com més gent conegui les seves tècniques més gran serà el seu desenvolupament i més efectiu podrà ser.

Als estudiants universitaris que han pensat dedicar-se a la formació musical, els diré que han estat molt intel·ligents per encaminar-se en aquesta direcció, perquè gaudiran moltíssim de la seva tasca, una tasca que acabarà per ser una forma de vida. Ara bé, per no enganyar a ningú, els diria que perquè aquest camí sigui realment fructífer i efectiu s'hi han de comprometre, han de pensar que és possible fer grans canvis a partir de petites pràctiques a l'aula. Tots reconeixem les dificultats de l'educació avui dia, però no hem d'instal·lar-nos en la queixa, ni tampoc pot ser el

nostre discurs com a docents pensar que des del nostre lloc de treball no canviarem el món.

Per tant, els donaria dos tipus de consells, sempre des de la meva experiència, que no té perquè ser l'única ni la millor. D'una banda, els parlaria de què implica dedicar-se a la docència en música i, per altra banda, de la necessitat d'estar constantment repensant la metodologia. Quant al primer consell, recalco que és fonamental adonar-se que el docent pot ser vocacional o no, però que el que ha de ser, indiscutiblement, és responsable amb el seu treball i amb les persones que atén, perquè no descobreixo res quan dic que és un model les conductes del qual són reproduïdes. No és gens complex sempre que s'apliqui el sentit comú a totes i cadascuna de les actuacions dins del context educatiu. Això els conduirà a un altre aspecte fonamental en aquesta professió que han triat: han de defensar els valors educatius en tot context i situació. El fet que la docència, i en concret la musical, no gaudeixi del potencial que gaudeixen altres especialistes en la nostra societat no implica que ens dobleguem davant aquest discurs. Han de lluitar per fer de l'ensenyament un nínxol laboral digne, perquè, si és cert que és fonamental per a una societat, no podem permetre'ns el luxe de no donar-ho tot quan estiguem treballant, ja que donaríem la raó a aquells que col·loquen la funció docent per sota d'altres professions. I, arribats en aquest punt, derivem en la segona de les orientacions que donaria a aquests estudiants de magisteri: per aconseguir l'anterior hi ha una necessitat imperiosa d'estar constantment actualitzat, i de sentir la responsabilitat de fer les coses cada dia millor, de formar-se al marge de l'acadèmia, de tenir interès, en definitiva, per allò que es fa. Hi ha moltes maneres de fer-ho. Jo he optat per buscar solucions des de l'audiovisual en la seva combinació amb altres metodologies; m'encantaria que ells també ho fessin, però no és necessari que el seu camí sigui aquest. Podran triar quina és la seva millor manera d'explorar les millores en l'Educació Musical, però sempre des d'un coneixement profund de les metodologies preexistents i la seva adequació als contextos educatius propis.

Referències bibliogràfiques

Montoya Rubio, J. C. (2009). La sonorización del audiovisual como fuente de aprendizajes musicales. Dins M. Olarte Martínez (ed.),

Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicologia espanyola (p. 705-746). Plaza Universitaria.

Montoya Rubio, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la Educación Musical* [Tesi doctoral]. Universitat de Salamanca. https://gredos.usal.es/handle/10366/76538

Montoya Rubio, J. C. (2014a). Fiona se comió a Blancanieves. Música de cine para niñas que ya no quieren ser princesas. Dins J. Vera, José A. Bornay, V. Ruiz Antón i F. J. Romero (eds.), *Una perspectiva caleidoscópica* (p. 109-120). Letradepalo.

Montoya Rubio, J. C. (2014b). Medios audiovisuales para la percepción y expresión musical en Educación Infantil. La banda sonora de *Baby Looney Tunes* como modelo de actuación. Dins A. B. Mirete i M. Sánchez (eds.), *Investigación en Educación Infantil para la Mejora Educativa* (p. 73-81). Editum.

Montoya Rubio, J. C. (2022a). *El método MusScreen: Didáctica de la expresión musical a través del audiovisual*. Independently Published.

Montoya Rubio, J. C. (2022b). La ópera en los cines al trasluz de la mirada antropològica. Dins B. Lolo Herranz i A. Presas (eds.), *Musicología en el siglo xxi: Nuevos retos, nuevos enfoques* (p. 1517-1534). Sedem.

Montoya Rubio, J. C. (2023). El empaste entre música e imagen en el cine: los paisajes sonoros como elementos estructurales y narrativos en *Arde Mississippi*. *Quaderns de Cine*, *19*, 47-54. https://revistes.ua.es/quacine/article/view/26618

Annex: selecció de publicacions de Juan Carlos Montoya Rubio

Montoya Rubio, J. C. (2008a). Música e imágenes para una educación inclusiva. Dins M. D. Hurtado Montesinos i F. J. Soto Pérez (eds.), *La igualdad de oportunidades en el mundo digital* (p. 783-801). CARM.

Montoya Rubio, J. C. (2008b). Kodály, Orff y Willems van al cine: metodologías de enseñanza musical desde los medios audiovisuales. Dins R. Roig Vila (ed.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (p. 283-294). Marfil.

Montoya Rubio, J. C. (2009). Didáctica de la música de cine. La música preexistente como pretexto pedagógico. Dins M. Olarte Martínez

(ed.), *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicologia espanyola* (p. 669-704). Plaza Universitaria.

Montoya Rubio, J. C. (ed.) (2015a). *Didáctica de la canción popular y los medios audiovisuales: nuevas perspectivas para la Educación Musical*. Amarú.

Montoya Rubio, J. C. (2015b). Mickey marcando el territorio al son de la música. La banda sonora como límite para el contacto cultural. Dins J. Vera, José A. Bornay, V. Ruiz Antón i F. J. Romero (eds.), *Fronteras reales, fronteras imaginades* (p. 349-361). Letradepalo.

Montoya Rubio, J. C. (2018a). Didáctica de la expresión musical desde los medios audivisuales: posibilidades y retos. Dins A. M. Botella i R. Isusi (eds.), *Músicas populares, Sociedad y Territorio: sinergias entre investigación y docència* (p. 147-156). Universitat de València.

Montoya Rubio, J. C. (2018b). Educación Audiovisual con *El Asombroso Mundo de Gumball*: una nueva apuesta para las clases de Primaria. Dins J. Lluís i Falcó i J. López González (eds.), *Música y medios audiovisuales. Aproximaciones interdisciplinaris* (p. 59-71). Universitat de Salamanca.

Montoya Rubio, J. C. (2021). ¡Música, Youtuber! La incidencia de Jaime Altozano en las aulas de Educación Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, *4*, 63-79. https://doi.org/10.7203/LEEME.47.19379

Montoya Rubio, J. C. (2023). Convergencias entre ópera y animación: *Fidelio, the Animated Short Film*. *Área Abierta*, *23*(1), 25-39. https://doi.org/10.5209/arab.85547

ARTICLES

EL TRIANGLE PEDAGÒGIC D'HOUSSAYE

Roger Fusté Suñé
Professor de filosofia a secundària
GDIF (Grup Didàctica de la Filosofia, ICE-UAB),
Groupe Français d'Éducation Nouvelle i
Escola popular La Madrasseta (Centre Social L'Obrera)
rfuste5@xtec.cat

Resum

Aquest article presenta la traducció al català d'*El triangle pedagògic o com entendre la situació pedagògica*, text escrit per Jean Houssaye als anys noranta i convertit en una referència en la pedagogia francòfona. En aquest text —que traduïm de l'obra publicada per ESF Éditeur el 2015 *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie* (p. 9-20)—, l'autor proposa entendre la situació educativa com la interacció entre tres elements —saber, professor i alumne—, dels quals només dos poden actuar simultàniament com a subjectes, mentre que el tercer resta en posició de «mort». Això dona lloc a tres processos diferenciats: *ensenyar* (quan els alumnes són passius), *aprendre* (quan el professor és el passiu) i *formar* (quan el saber queda en segon pla), i planteja la necessitat d'una pràctica oberta, a cavall de diferents tensions i equilibris. A diferència d'altres models més acadèmics, el triangle pedagògic, construït al llarg de l'experiència de l'autor a secundària, és, en paraules d'Étiennette Vellas, una «teoria praxeològica», orientada a la transformació de la pràctica. La traducció vol

posar a disposició del professorat català una eina valuosa per analitzar les pròpies pràctiques i participar en el debat pedagògic contemporani.

PARAULES CLAU: triangle pedagògic; Jean Houssaye; ensenyar; aprendre; formar; pràctica pedagògica.

HOUSSAYE'S PEDAGOGICAL TRIANGLE

ABSTRACT

This article presents the translation into Catalan of *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*, a text written by Jean Houssaye in the nineteen-nineties and which has since become a reference work in French-speaking pedagogy. In this text -which we translate from the version published in 2015 by ESF Éditeur in *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie* (p. 9-20), Houssaye proposes that the educational situation can be understood as the interaction between three elements, namely knowledge, teacher and students, of which only two can act simultaneously as subjects, while the third remains in a position of "death". This gives rise to three different processes: "teaching" (when students are passive), "learning" (when the teacher is passive) and "training" (when knowledge is pushed into the background), and raises the need for an open practice that embraces the different tensions and balances. Unlike other more academic models, the pedagogical triangle was constructed on the basis of the author's experience in secondary school and is, in the words of Étiennette Vellas, a "praxeological theory" oriented towards the transformation of practice. The present translation aims to provide Catalan teachers with a valuable tool for analysing their own practices and participating in contemporary pedagogical debate.

KEYWORDS: pedagogical triangle; Jean Houssaye; teaching; learning; training; pedagogical practice.

LE TRIANGLE PÉDAGOGIQUE DE JEAN HOUSSAYE

RÉSUMÉ

Cet article présente la traduction en catalan d'*El triangle pedagògic o com entendre la situació pedagògica*, texte écrit par Jean Houssaye dans les années 1990 et devenu une référence de la pédagogie francophone. Dans

ce texte, que nous traduisons à partir de l'ouvrage publié par ESF Éditeur en 2015 *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie* (p. 9-20), l'auteur propose d'appréhender la situation éducative comme l'interaction entre trois éléments – le savoir, le professeur et les élèves –, dont seuls deux peuvent agir simultanément en tant que sujets, tandis que le troisième reste en position de « mort ». Cela donne lieu à trois processus distincts: « enseigner » (lorsque les élèves sont passifs), « apprendre » (lorsque c'est le professeur qui l'est) et « former » (lorsque le savoir passe au second plan), ce qui soulève le besoin d'une pratique ouverte, à cheval entre différentes tensions et équilibres. À la différence d'autres modèles plus académiques, le triangle pédagogique, construit au fil de l'expérience de l'auteur dans l'enseignement secondaire, est, selon les termes d'Étiennette Vellas, une « théorie praxéologique » orientée vers la transformation de la pratique. La traduction vise à mettre à la disposition des enseignants catalans un outil précieux pour analyser leurs propres pratiques et participer au débat pédagogique contemporain.

Mots clés: triangle pédagogique; Jean Houssaye; enseigner; apprendre; former; pratique pédagogique.

Rebut: 23/06/2025 | Acceptat: 01/09/2025

Presentació

L'any 1988 veuen la llum dos volums enigmàtics, escrits per un jove professor de secundària de filosofia i investigador en ciències de l'educació, seduït, o abocat, a la recerca pedagògica:

> Estic malalt, malalt de la malaltia de l'escola. Tant perquè, com a professor, pateixo els mals de l'escola, com perquè, en tant que pedagog vinculat a les ciències de l'educació, em posa malalt veure l'escola en aquest estat. […] La innovació és, per a mi, una necessitat de supervivència.[1] (Houssaye, 1988, vol. 1, p.1 i p. 10.)

Els dos volums,[2] que recullen una tesi defensada l'any 1983 sota el títol *El triangle pedagògic. Teoria i pràctiques de la situació educativa*, constitueixen la primera aparició pública d'una teoria cridada a esdevenir una referència en el món educatiu francòfon,[3] tot i que no és fins a l'any 1993 quan Jean Houssaye dona forma al text, de tan sols una desena de pàgines, que instal·larà definitivament el model teòric del *triangle pedagògic* en la discussió pública i la imaginació dels docents. És aquest segon text, molt més succint i directe, el que traduïm en aquesta revista per al públic català.[4]

Què diu aquest model i què té d'especial? Per què coneix un tal èxit?

En primer lloc, el model del triangle pedagògic, que es proposa «definir com funciona la situació pedagògica»[5] (Houssaye, 2015, p. 10) per «intentar remeiar els mals de l'escola» (funcions contradictòries del sistema

1 Traducció pròpia de «Nous sommes malade, malade de la maladie de l'école. Tout autant parce que, étant enseignant, nous sommes atteint des maux de l'école que parce que, en tant que pédagogue et attaché aux sciences de l'éducation, ça nous rend malade de voir l'école dans un tel état […]. L'innovation est pour nous une nécessité de survie». Si no s'indica el contrari, totes les traduccions són meves.
2 El primer volum, Le triangle pédagogique, conté una extensa discussió teòrica del model proposat per Houssaye. El segon, Pratiques pédagogiques, ofereix una narració de les experiències pedagògiques que l'han dut a construir-lo. Es poden trobar a la bibliografia d'aquesta introducció.
3 En són una prova les diverses publicacions acadèmiques que parteixen del seu model (Fabre i Fleury, 2017; Houssaye, 2013) i la seva (omni)presència en les formacions docents.
4 El text va ser traduït originalment per a una sessió del «Taller de lectura de textos pedagògics», una iniciativa d'«autoformació» pedagògica emmarcada dins l'escola popular La Madrasseta (Centre Social L'Obrera, de Sabadell). Podeu trobar més informació a https://ensenyarfilosofia.com/2024/01/20/taller-de-lectura-de-textos-pedagogics/ i també a https://sites.google.com/view/taller-de-textos-pedagogics/p%C3%A0gina-principal.
5 «[…] definir comment fonctionne la situation pédagogique.»

escolar, controvèrsies metodològiques, incertesa de la formació docent, canvis socials, discussions sobre el currículum, etc.) o aportar, si més no, «un punt de referència [...] en el camí de l'elaboració pedagògica»[6] (Houssaye, 2015, p. 10), sedueix segurament els actors per la seva *simplicitat* i per la manera com apel·la a la *pràctica* dels docents, més que a les taxonomies intricades i sovint poc operatives dels investigadors.[7]

Houssaye proposa d'entendre la situació educativa com una situació constituïda de tres elements —el saber, els alumnes, el professor—, condemnats, però, a assumir rols o estatuts diferents, en funció de l'orientació pedagògica que s'esculli. Aquest és, sens dubte, el punt clau del model del triangle pedagògic d'Houssaye, que li confereix, a la vegada, el seu gran *dinamisme*: la situació educativa és tal, diu l'autor, que no permet donar protagonisme als tres elements *alhora* i obliga sempre a *decidir* a quins dos elements es donarà el rol de «subjecte», en el llenguatge d'Houssaye, (és a dir, qui hi tindrà veu, qui serà un pivot de la situació, qui serà cridat a participar activament) i a quin tercer element es reservarà el rol de «mort» (qui tindrà un paper secundari, en segon pla).

Considerem, per exemple, la classe magistral. Qui són els «subjectes» o els elements actius de la situació? El professor i el saber, dirà Houssaye. Els alumnes en constitueixen el teló de fons, es fan espectadors de

6 «Point de repère [...] sur le chemin de l'élaboration pédagogique.»

7 «Aquest treball, més que una classificació, és una clarificació» («ce travail, plus qu'une classification, c'est une clarification»), dirà Houssaye (Houssaye, 1988, vol. 1, p. 15), el qual tindrà molta cura de reivindicar la naturalesa pedagogicopràctica més que acadèmica de la seva elaboració: «No soc un investigador professional i, tanmateix, considero que tinc el mateix dret a dur a terme una recerca. Soc un practicant que s'erigeix en teòric de la seva pròpia pràctica. [...] rebutgem la jerarquia tradicional [...] entre investigadors que dicten i practicants que executen [...]. El que volem, aquí, és elaborar la teoria de la nostra acció pedagògica, de la nostra pràctica docent al llarg de deu anys; es tracta, doncs, essencialment, d'una recerca de caràcter reflexiu, d'un retorn segur.» («Nous ne sommes pas un chercheur professionnel et pourtant nous estimons avoir tout autant le droit de mener une recherche. Nous sommes un praticien qui s'érige en théoricien de sa propre pratique. [...] nous récusons la hiérarchie traditionnelle [...] entre maître qui édicté et élèves qui exécutent, entre chercheurs qui édictent et praticiens qui exécutent. [...] Nous voulons ici élaborer la théorie de notre action pédagogique, de notre pratique d'enseignant depuis dix ans; il s'agit donc essentiellement d'une recherche de type réflexif, d'un retour sûr.») (Houssaye, 1988, vol. 1, p. 10). Dit en poques paraules: es tracta d'«un model de comprensió teòrica que sorgeix d'una pràctica pedagògica i que, per tant, podem considerar com un saber pedagògic.» («un modèle de compréhension théorique qui est issu d'une pratique pédagogique et que l'on peut donc considérer comme un savoir pédagogique.») (Houssaye, 2015, p.10).

la interacció entre professor i saber, però la situació funciona, quan s'observa bé, sense que es requereixi dels alumnes més que una presència llunyana: una presència de «morts».[8]

Inversament, en una aula d'estil constructivista trobem un paisatge diferent: el professor ha dissenyat la situació expressament perquè alumnes i saber entrin en interacció i puguin relacionar-se com a subjectes (els alumnes investiguen un saber, es fan preguntes, elaboren, etc.), mentre que ell mateix adopta la posició d'un «mort» atent.

Aquestes diferents maneres de fer jugar els elements de la situació educativa dona lloc, segons Houssaye, a tres «processos» diferenciats i a tres grans orientacions pedagògiques, en funció de qui és el «mort» de la situació: procés «ensenyar» (quan els alumnes són els morts), procés «aprendre» (quan ho és el professor) i procés «formar» (quan el mort és el saber). Aquí tenim les grans línies del model que proposa Houssaye: un triangle, tres elements, dos tipus de rol (subjecte o mort) i la necessitat de triar un dels tres processos possibles que en sorgeixen.

Però, com que aquest model que ens proposa l'autor no és —insistim-hi de nou, perquè és una característica essencial de la proposta d'Houssaye— «producte d'un laboratori de ciències de l'educació», sinó que s'arrela en l'acció i es construeix com una «retrospecció, una retroacció de la pràctica pedagògica»[9] (1988, vol. 1, p. 16), «volem elaborar aquí la teoria de la nostra acció pedagògica [...]. Una teoria que és el resultat d'una voluntat de comprendre, nascuda alhora d'una necessitat d'innovar i d'investigar en la pràctica»,[10] subratllarà Houssaye (p. 10); incorpora i reflecteix també les tensions i incerteses pròpies del que està immers en la pràctica. És, per tant, a més d'una teoria *simple* (manejable) i *dinàmica* (enfocada a la pràctica), com dèiem abans, una teoria *complexa* o *autèntica*, en el sentit que recull les tensions de la situació a què s'adreça.

8 Com s'explica en el text que traduïm, Houssaye extreu del bridge, un joc de cartes, el concepte del mort: un jugador que és necessari perquè la partida pugui desenvolupar-se, però que no hi pot intervenir activament.

9 «Produit d'un laboratoire de sciences de l'éducation»; «une rétrospection, un rétro-action sur leur pratique pédagogique».

10 «Nous voulons ici élaborer la théorie de notre action pédagogique, de notre pratique d'enseignant depuis dix ans [...] elle est la résultante d'un volonté de comprendre issue elle-même d'une nécessité d'innover, de chercher pratiquement.»

Per exemple, Houssaye subratllarà amb molta força que és perillós escollir un procés i ignorar completament els altres. El «mort» de la situació educativa és un mort tal que, si no se l'atén en absolut, acaba posant-se a fer el «boig», en el llenguatge de l'autor. Per exemple, en una situació magistral on s'ignora permanentment els alumnes —on el professor actua com si estigués sol a l'aula— aquests últims poden acabar lliscant cap a la «follia» (xerrameca, revolta, abandó del curs, etc.). D'aquesta manera el pedagog s'acaba revelant, diu l'autor, com un «equilibrista» (2015, p.17) que, tot i triar necessàriament un dels tres processos possibles (ensenyar, aprendre, formar), està obligat a buscar «contrapesos» en els processos que exclou (per exemple, interessant-se una mica pels alumnes —procés de formar— per fer de contrapès a la lògica del curs magistral —procés d'ensenyar—) i a transitar sense descans una situació sempre oberta, una situació que sempre admet —o reclama— noves lectures, noves possibilitats, noves «elaboracions pedagògiques».

Per què la comunitat educativa (docents, formadors, moviments pedagògics, sindicats, però també investigadors i acadèmics) s'empara del triangle pedagògic d'Houssaye i hi veu ràpidament un instrument especialment útil per pensar l'acció educativa?

Potser perquè, a diferència d'altres intents de classificar models pedagògics (ja el 1979, Bertrand i Valois recensionen més de 80 models de classificació!)[11] (Vellas, 2007), aquest model és l'obra, abans de res, d'un pedagog immers en la pràctica en qui «el fer és primer», d'un «teòric de la pràctica [...] obligat a prendre decisions i actuar», com diu ell mateix:

> El teòric de la pràctica és, abans de res, un practicant confrontat a la qüestió «què escollir?» o «com fer-ho?», obligat a prendre decisions i a actuar, tenint en compte, naturalment, els seus coneixements i les seves certeses teòriques. En ell, el fer és primer. I hem vist que, pel que fa a nosaltres, el sentit de la nostra acció és una recerca per escapar del procés de mort inscrit, segons ens sembla, en l'univers escolar actual; una cerca

11 Citat per Étiennette Vellas (2007). Consultable a: https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas_comparerlespedagogies.pdf#page=1.30.

> d'innovació per intentar posar remei a aquesta malaltia de l'escola que ens afecta quotidianament.[12] (Houssaye, 1988, vol. 1, p. 17.)

És el que Étiennette Vellas anomena una «teoria praxeològica», una teoria «orientada cap a la transformació de la pràctica» (Vellas, 2010), més que cap a la producció d'idees destinades a la circulació acadèmica. El triangle pedagògic té la vocació, doncs, d'ajudar els docents a entendre «com funciona» la pràctica en què estan immersos i a comprendre el significat de les decisions que prenen: Quins rols té cadascú en la seva pràctica? Quins processos promouen a l'aula?

I, alhora, sense deixar de ser una teoria *praxeològica* «fundada en una experiència educativa precisa» i feta amb la voluntat de «proporciona[r] models d'intel·ligibilitat de i per a l'acció educativa» (Vellas, 2010), ofereix també —i aquest és segurament un altre dels secrets del seu èxit— una gran base a partir de la qual *classificar* pedagogies i ajudar el docent a identificar les lògiques amb què funcionen, com de fet farà el mateix Houssaye en el text, i aplicar l'esquema del triangle a una gran varietat de corrents pedagògics: pedagogia tradicional, corrents de nova educació, pedagogies llibertàries i no-directives, ensenyament assistit per ordinador, etc.

I és en aquesta mesura —amb tot el sabor que té de combat pedagògic i d'aventura intel·lectual— que ens continua parlant encara avui a nosaltres, docents dels Països Catalans, confrontats també amb velles i noves malalties de l'escola i la necessitat d'innovar.

12 «Le théoricien de la pratique, lui, est d'abord un praticien confronté à la question "que choisir?" ou "comment faire?", sommé de faire des choix et de poser des actes, tenant compte bien entendu de ses connaissances et de ses certitudes théoriques. Chez lui, le faire est premier. Et nous avons vu qu'en ce qui nous concerne, le sens de notre action est une recherche pour échapper au processus de mort inscrit, selon nous, dans l'univers scolaire actuel, une quête de l'innovation pour tenter de remédier à cette maladie de l'école qui nous affecte quotidiennement.»

Referències bibliogràfiques

FABRE, M. i FLEURY, B. (2017). *Peut-on enseigner autrement?: une expérience de formation d'enseignants*. L'Harmattan.

FUSTÉ, R. (2024, 20 de gener). *Taller de lectura de textos pedagògics* [Entrada de blog]. Ensenyar filosofia. Recuperat el 2 de setembre de 2025, de: https://ensenyarfilosofia.com/2024/01/20/taller-de-lectura-de-textos-pedagogics/

HOUSSAYE, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolarie (I). Le triangle pédagogie*. Peter Lang.

HOUSSAYE, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolarie (II). Pratiques pédagogiques*. Peter Lang.

HOUSSAYE, J. (ed.) (2013). *Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF Sciences Humaines.

HOUSSAYE, J. (2015). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF Sciences Humaines.

VELLAS, E. (2007). Comparer les pedagogies: un casse-tête et un défi... *Éducateur, número especial*. https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas_comparerlespedagogies.pdf

VELLAS, E. (2010). La pédagogie comme lieu d'interactions entre savoirs, recherches et pratiques. *Recherches en Éducation, HS2*. https://doi.org/10.4000/ree.8818

El triangle pedagògic o com entendre la situació pedagògica

Jean Houssaye

Traducció: Roger Fusté Suñé

Què és la pedagogia? És la reunió mútua i dialèctica de la teoria i de la pràctica educatives per part de la mateixa persona, en la mateixa persona. El pedagog és un practicant-teoritzador de l'acció educativa. Vol unir la teoria i la pràctica a partir de la seva pròpia acció, obtenir una conjunció perfecta de l'una amb l'altra, tasca indispensable i alhora totalment impossible (en cas contrari, la pedagogia s'extingiria). En efecte, hi ha una separació entre la teoria i la pràctica: per poc que sigui, la pràctica sempre s'escapa de la teoria (no es pot reduir únicament a les comprensions teòriques que tinc), i la teoria també sempre depassa una mica la pràctica (sempre és possible produir altres discursos teòrics sobre tal o tal acció). Així doncs, en pedagogia hi ha una separació fonamental entre la teoria i la pràctica. En aquesta "bretxa" (que separa i uneix alhora) és on es "fabrica" la pedagogia. Aquesta conjunció impossible i necessària entre teoria i pràctica és alhora el vincle entre totes dues, la impossibilitat mateixa de reduir-les l'una a l'altra i el moviment dialèctic que les embolcalla de manera indissoluble.

Per això, per ser pedagog no n'hi ha prou de ser docent, especialista en ciències de l'educació o formador. El docent es presenta com l'especialista d'un saber unidisciplinari o pluridisciplinari i com el practicant de la pedagogia d'aquest saber; però, de la mateixa manera que, per exemple, el professor d'història no és historiador, la seva pràctica pedagògica no és realment font de teoria: utilitza la teoria, però no la "fabrica". De la seva banda, l'especialista en ciències de l'educació parteix d'un saber teòric constituït i, certament, intenta ampliar-lo aplicant-lo a vegades a una pràctica —que sovint és, tanmateix, la dels altres—, però aquesta pràctica només serveix per confirmar i verificar el saber: utilitza la pràctica, però no la "fabrica". Finalment, el formador es presenta com un docent de ciències de l'educació; en aquest sentit, se centra en la pràctica dels uns a partir de la teoria dels altres, però la seva pràctica no és constitutiva

del seu saber pedagògic: utilitza la teoria, però no la "fabrica"; utilitza la pràctica, però no la "fabrica".

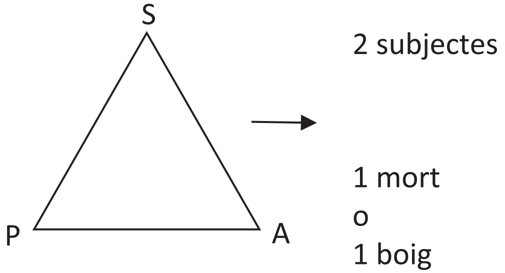
Per consegüent, realment hi ha un saber pedagògic específic que sorgeix de la recerca pedagògica. Aquest llibre intenta precisar els diferents elements constitutius de la via pedagògica. Presenta els materials diversos de la situació pedagògica, aquells que estructuren qualsevol situació pedagògica. Amb tot, malgrat que no podem prescindir de la pedagogia, és a dir, no podem escapar, en una situació educativa, d'un funcionament d'aquests elements pedagògics, no hi ha una sola i única pedagogia. Només existeixen pedagogies, és a dir, estructuracions particulars, específiques i originals d'aquests elements primaris. Esdevenim pedagogs quan aconseguim, tant en la teoria com a la pràctica, mantenir units aquests elements primaris amb una certa configuració coherent. Aleshores neix un nou saber pedagògic; aleshores hem "fabricat" pedagogia.

Així, podem assenyalar grans construccions pedagògiques originals que continuen "aguantant", és a dir, servint de referència (només cal pensar en Pestalozzi, Montessori, Decroly, Freinet i molts d'altres). Ens situarem més ençà d'aquestes realitzacions, en una propedèutica que només pretén presentar els diferents materials del projecte pedagògic. Tot seguit, cadascú és lliure de conformar-se amb l'ús d'un element o un altre, o d'acostar-se després a una configuració pedagògica més específica que consideri adequada per aquests aspectes, o d'intentar (per què no?) de construir ell mateix, tant pràcticament com teòricament, un nou assemblatge pedagògic (en aquest cas, haurà "produït" pedagogia de veritat).

Significa això que el projecte pedagògic no està gens estructurat? Significa que no disposem de cap mitjà previ per poder-ne pensar la construcció? Significa que no hi ha cap comprensió inicial que ens pugui ajudar i guiar en la constitució del mètode pedagògic? No ho creiem pas. Ens sembla, al contrari, que disposem de models per comprendre la situació pedagògica i que el coneixement d'aquests models pot servir de punt de referència indispensable en el camí de l'elaboració pedagògica. Aquí ens centrarem en un model de comprensió teòrica que deriva d'una pràctica pedagògica i que, per tant, podem considerar com un saber pedagògic. Aquest model és el del triangle pedagògic: busca definir com funciona

la situació pedagògica, i ho fa mitjançant set propostes que enunciarem i explicarem. Com està estructurat el camp pedagògic? Quines són les normes que en defineixen la construcció i el funcionament?

1. La situació pedagògica es pot definir com un triangle integrat per tres elements: el saber, el professor i l'alumne, dos dels quals es constitueixen com a subjectes, mentre que el tercer ha d'acceptar el paper del mort o, si no és possible, es posa a fer el boig.



Aquí els termes *saber* (S), *professor* (P) i *alumne* (A) s'han de considerar en sentit genèric. El *saber* designa els continguts, les matèries, els programes, les adquisicions, etc. *Alumne* fa referència als qui són educats, formats, ensenyats, als aprenents, als educands, etc. *Professor* inclou mestre, formador, educador, iniciador, acompanyant, etc.

La noció de subjecte és més específica. Aquí el subjecte és aquell amb qui puc establir una relació privilegiada en una situació determinada; és aquell que m'importa particularment, és aquell que em permet existir de manera recíproca i preferent, és aquell que pren forma sobre el fons de la situació. No pot haver-hi subjecte sense un altre que el reconegui com a tal.

El mort, en canvi, és aquell que ha establert un forat en les relacions, aquell que ja no puc reconèixer com a subjecte (o només de forma indirecta), que ja no pot constituir-me com a subjecte. El seu mode de presència és més semblant a l'absència que a la reciprocitat. Anant una mica més enllà, el mort de què parlem aquí és com el mort en el joc del bridge: un dels jugadors ha d'assumir el paper del mort. En altres paraules, té les

cartes esteses sobre la taula i se'l fa jugar més que no pas juga ell. Però el seu paper és indispensable perquè, sense ell, no hi ha joc. Vet aquí, doncs, algú del qual no es pot prescindir, però que només pot jugar en segon terme: el seu paper en el joc està constantment assignat, definit i desenvolupat pels altres, els autèntics subjectes de la situació.

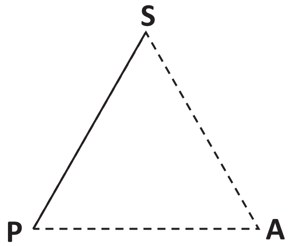
Pel que fa al boig, és aquell que recusa els termes del llenguatge i del funcionament comuns. A causa d'aquest fet, ja no el puc reconèixer com a subjecte, ja no hi puc establir una relació privilegiada; en certa manera, es nega a permetre que em constitueixi com a subjecte. Ha abandonat les regles de l'enteniment comú i ho fa saber pertorbant el joc ordinari, creant situacions difícilment controlables perquè no respecten els modes de reconeixement acceptats.

2. La pedagogia s'articula sobre la relació privilegiada entre dos dels tres elements i l'exclusió del tercer, amb qui, tanmateix, cada element escollit ha de mantenir contactes. Canviar de pedagogia suposa canviar la relació de base, és a dir, de procés.

Constituir una pedagogia, realitzar un acte pedagògic és decidir, d'entre el saber, el professor i l'alumnat, a qui s'atribueix el paper del mort, decisió que implica, a l'encop, constituir i reconèixer els altres dos com a subjectes: ells són els qui realment estructuren la situació pedagògica, mentre que el mort té una funció menor, tot i que indispensable. Així doncs, una pedagogia és l'articulació de la relació privilegiada entre dos subjectes sobre el rerefons de l'exclusió del tercer terme. Aquesta figura és el que considerarem com un procés, és a dir, com un conjunt estructurat de fenòmens actius i organitzats en el temps. Però no agafem el terme *exclusió* en un sentit massa fort, ja que no es pot tractar de ruptura, en la mesura que el mort ha de mantenir el seu paper, i en la mesura que els subjectes tenen previst donar-li un paper i fer-lo actuar. Fins i tot podríem parlar de tercer inclòs per designar aquesta presència en clau minoritària que li és reservada.

3. Hi ha tres processos: ensenyar, que privilegia l'eix professor-saber; formar, que privilegia l'eix professor-alumne, i aprendre, que privilegia l'eix alumnat-saber. Tenint en compte que els tres eixos no es poden mantenir de manera equivalent, cal seleccionar-ne un i redefinir els altres dos en funció d'aquest.

El procés *ensenyar* es basa en la relació privilegiada entre el professor i el saber, amb l'assignació del paper del mort als alumnes.



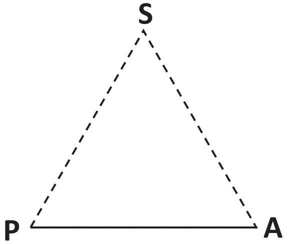
procés *ensenyar*

En efecte, quan ensenyo, podria semblar que el que importa són els alumnes i el professor, però no és així. El veritable motor de la situació pedagògica és la relació privilegiada entre el professor i el seu saber; aquesta interacció és la que assigna a l'alumnat el paper del mort. Ara bé, el mort sempre pot posar-se a fer el boig i se'n poden identificar diverses formes.

Aquest procés està amenaçat de *drop out* (abandonament extern) i de *drop in* (abandonament intern). Es poden presentar dos casos del primer tipus: alumnes que abandonen la situació pedagògica mentre es produeix (per exemple, per insatisfacció), o alumnes que recusen la situació negant-se a assistir-hi (es queden fora). Aleshores, si ja no hi ha prou morts consentidors per justificar la continuïtat del procés, s'instal·la la bogeria. El *drop in*, en canvi, no té a veure amb l'absència sinó més aviat amb la presència: ara els alumnes comencen a fer gresca a classe, és a dir, de sobte, recusen aquesta relació privilegiada que el professor pretenia mantenir amb el seu saber, fent-li avinent que ja no estan disposats a deixar-lo fer; ara mostren de diverses maneres que, tot i ser-hi presents físicament, de fet han abandonat la situació (fan una altra cosa,

no mostren cap interès, etc.), fins al punt que, de morts consentidors, es converteixen en morts massa visibles i molestos.

El procés *formar* es basa en la relació privilegiada entre el professor i l'alumnat i en l'atribució de la posició del mort al saber.

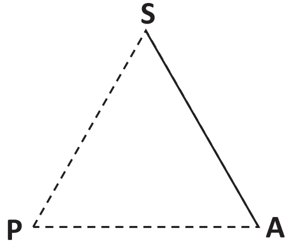


procés *formar*

El que caracteritza aquest procés pedagògic és que les regles de la relació professor-alumnat no s'han establert d'antuvi, sinó que justament cal definir-les, fixar-les, és a dir, arribar a precisar junts la manera com s'integrarà el tercer terme, el saber. Però aquest darrer, situat en el paper del mort, també pot lliscar cap a la follia.

Com podem fer que el saber embogeixi? Rebutjant les regles d'estructuració del procés *formar* i reclamant un altre procés. I això pot venir tant del professor com dels alumnes. No és estrany veure un professor que ha instaurat un mètode d'aquest tipus des de fa un o dos mesos, que de sobte comença a "mostrar-se autoritari" i a retreure als alumnes que no siguin capaços d'organitzar-se, ni de posar-se d'acord sobre els continguts i mètodes de treball, ni de captar eficaçment el saber. Aleshores aquest professor decidirà que d'ara endavant les coses es faran d'una altra manera; en altres paraules, és molt probable que intenti reestructurar la situació pedagògica al voltant de la seva relació privilegiada amb el saber, capgiri el procés i faci embogir el procés *formar*. Però la bogeria també pot venir dels alumnes que, de fet, ja no suportaran més la posició de subjectes que se'ls ha atribuït i intentaran retrobar el paper de morts, que, fet i fet, té molts avantatges, encara que només sigui perquè permet menys implicació i una mirada distanciada de protecció. Aleshores es poden veure, per exemple, alumnes que reclamen amb insistència "classes" a un educador que, en realitat, intentava constituir els alumnes com a subjectes per evitar-los el paper de morts.

El procés *aprendre* es basa en la relació privilegiada entre l'alumne i el saber, i l'atribució del paper del mort al professor.



procés *aprendre*

En aquest cas, el professor, en donar-se el paper del mort, considera que els alumnes accedeixen al saber directament, sense la seva mediació forçada. Als alumnes se'ls demana que no passin pel professor per accedir al saber: aquest els és accessible immediatament. Amb tot, el professor no està absent; simplement exerceix un altre paper, el de preparador i acompanyant de la situació d'aprenentatge. És, doncs, un mort eficaç. Però en aquest cas la bogeria també sotja el procés.

Alguns educadors, per exemple, posen els seus alumnes a treballar en grups a partir de documents, però no suporten la situació, fins al punt que estan constantment presents, assetjant els alumnes amb comentaris, preguntes, etc. Al cap d'un cert temps els alumnes es veuen obligats a entrar en un procés d'ensenyament per manca de prou espai d'autonomia. Altres professors intenten fer treballar els seus alumnes amb instruments que resulten inadequats (massa difícils, etc.); si, malgrat tot, els alumnes volen assolir un resultat (cosa que tampoc és una obligació, ja que perfectament poden "acontentar-se" a fer gresca, no fer res o fer altres coses), es veuen obligats a adreçar-se constantment a l'educador (explicacions, etc.) i a interrompre el procés *aprendre* a favor del procés *ensenyar*.

En la mesura que tot procés té una lògica pròpia relacionada amb qui assumeix el paper del mort, cada procés genera formes pròpies de bogeria.

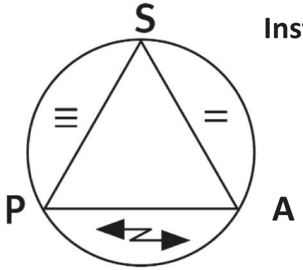
4. Un cop instal·lats en un procés, no se'n pot sortir des de dins, sempre quedem sotmesos a la seva lògica; el canvi només es pot produir establint-se d'entrada en un altre procés; així, les lògiques dels tres processos són exclusives i no complementàries.

Per actuar, cal triar. La pedagogia implica acció. En aquest sentit, està obligada a prioritzar, d'entre la multitud de variables que formen la situació educativa, aquelles que permetin definir i implementar una acció coherent. Però, alhora, tota elecció és sempre una mica insatisfactòria, perquè no pot ser totalitzadora. Aquesta és una dimensió essencial de la pràctica.

Per tant, és il·lusori estructurar una situació al voltant d'un procés i pensar que, a poc a poc, més o menys subreptíciament, passarem a un altre procés (menys ben acceptat al principi, per exemple). De fet, què passa en aquest cas? Les regles del joc se superposen les unes a les altres, els morts s'acumulen i la bogeria està servida. Només pot haver-hi un mort i dos subjectes. Podem lamentar-ho, però aquesta és una condició fonamental del funcionament pedagògic.

En conseqüència, cada procés té els seus límits. Naturalment, la solució a aquestes insatisfaccions es troba en els altres dos processos i hi ha una gran temptació d'esperar compensar les mancances d'un procés amb les propietats dels altres. Però això significa oblidar que els processos exclosos tenen també els seus límits, que el procés escollit omple. Intentar acumular els avantatges dels processos només pot portar a experimentar-ne les insuficiències. Intentar afegir solucions només augmenta els inconvenients. I ben aviat apareix la bogeria, a causa de la temptativa de voler negar el mort amb un excés de subjectes. Sense parlar necessàriament de mediocritat, no hauríem d'acceptar que la pedagogia sigui més humil? Cada procés té la seva pròpia lògica que cal respectar.

5. Al seu torn, el triangle pedagògic s'inscriu en un cercle que representa la institució. Però la relació amb aquesta realitat que ho engloba és diferent segons els processos: identitat per *ensenyar*, oposició per *formar*, tolerància per *aprendre*.



L'educació és una realitat social; com a tal, es realitza en formes socials que, en la majoria de casos, tenen el caràcter d'institucions. Però aquestes últimes no són neutres: interactuen de manera diferent amb els processos pedagògics pròpiament dits. Si pensem en la institució escolar, s'ha produït un fenomen curiós: podem constatar una assimilació entre una forma institucional (l'escola) i una configuració pedagògica (el procés *ensenyar*). En efecte, tot es desenvolupa com si fos normal, natural i gairebé obligatori *ensenyar* a l'escola. I si alguna vegada us poseu a desplegar pràctiques diferents, correu seriosament el risc de semblar que feu una cosa fora de lloc. Ara bé, no sempre s'ha *ensenyat* a l'escola; s'hi poden identificar altres formes pedagògiques. De la mateixa manera, és perfectament imaginable fer les coses d'una manera diferent a l'escola.

Constatem, doncs, aquesta relació d'identitat entre la institució escolar i el procés *ensenyar*, però tanmateix no la considerem com a inexorable. Observem també que aquesta institució manté una relació d'oposició amb el procés *formar*. Podem certament entendre-ho, sense tanmateix justificar-ho. Per començar, moltes formes pedagògiques lligades a aquest procés tenen com a projecte explícit posar en qüestió el pes de la institució, almenys per permetre que els individus esdevinguin

subjectes de la institució, i no només súbdits. D'altra banda, és notori que la institució es justifica essencialment pel saber i la seva transmissió; pretén ser la guardiana i la garant del saber (plans d'estudis, inspeccions, nivell, etc.). Però el procés *formar* s'instituеix precisament posant a distància el saber, al qual dona el paper del mort. La institució escolar no triga a percebre-ho com la seva pròpia negació.

El cas del procés *aprendre* té més matisos en aquest punt. Ens fa l'efecte que aquest procés és cada vegada més tolerat per l'escola. Així, veiem sorgir, promoguts per la institució, molts centres (d'informació, audiovisuals, informàtica), que, certament, per la seva pluralitat, si bé corren el perill de quedar-se a la perifèria (de la classe), no deixen de ser un signe d'encoratjament cap a aquest procés. La qüestió, però, és: fins a quin punt la institució escolar està disposada a acceptar de definir-se al voltant d'aquest procés? En alguns aspectes, tot fa pensar que la majoria de les reformes i propostes pedagògiques actuals justament intenten decantar la institució escolar del procés *ensenyar* cap al procés *aprendre*. Però, al mateix temps, cal reconèixer que aquesta institució encara es resisteix fortament a una ruptura com aquesta i continua fent funcionar les seves pràctiques dominants sobre l'"evidència" de la identitat forma escolar-procés *ensenyar*. El que és veritat per a l'escola no ho és necessàriament per a altres formes institucionals. Així, sens dubte, la formació permanent s'ha ancorat des del principi en el procés *aprendre* (almenys en les justificacions, potser una mica menys en les pràctiques reals).

6. Un procés es manté si l'eix central, que s'imposa com a primer, deixa prou joc i compensació als altres dos. En cas contrari, el funcionament no és satisfactori: el mort es posa a fer el boig.

Mantenim la quarta proposta (els processos són exclusius i no complementaris), però ara podem matisar-la, tot respectant-ne la lògica. En efecte, és indispensable no portar un procés fins al final, ja que això suposa la bogeria assegurada a causa de la negació del mort.

Com és possible recusar el mort? El recusem bé rebutjant-lo, és a dir, excloent-lo del tot, o bé reduint-lo, és a dir, assimilant-lo.

En el cas del rebuig del tercer, els dos subjectes es constitueixen totalment en mirall, i es repeteix l'aventura de Narcís: Narcís, com que s'ofega, cau irremeiablement en la bogeria. Ara bé, cada procés té també la temptació d'excloure el seu mort. En el cas d'*ensenyar*, el professor s'absorbeix totalment en el seu saber, de manera que els alumnes tenen la impressió que no hi són convidats (professors incomprensibles, massa savis, obscurs, etc.). En el cas de *formar*, professors i alumnes estan tan bé junts que la seva relació els és suficient i justifica per si sola el fet de ser allà. En el cas d'*aprendre*, l'autodidàxia s'ha tornat permanent, fins al punt que es nega al professor qualsevol espai i raó de ser.

En el cas de la reducció del tercer, els dos subjectes recusen la diferència del mort, intenten assimilar-lo sense deixar-li cap autonomia i es repeteix l'aventura de la Medusa: la Medusa, com que ho petrifica tot, ho anihila tot, cau irremeiablement en la bogeria. En el cas d'*ensenyar*, els alumnes queden tan seduïts per la parella professor-saber que ja no poden tenir cap existència pròpia, cap distància crítica (s'enfonsen en la veneració). En el cas de *formar*, el saber passa en la relació mateixa, ja no se'n diferencia: és la relació amorosa, la seducció pura i simple, l'acompliment del deixeble. En el cas d'*aprendre*, el professor es redueix a la relació alumnes-saber, queda reduït a un vigilant o un documentalista: ja no és un tècnic de la relació amb el saber, sinó només un instrument de la relació alumnes-saber.

En resum, en una situació pedagògica no es pot negar de cap manera el paper del mort, ni excloent-lo ni assimilant-lo. Per això mateix, sigui quina sigui la lògica pedagògica en què ens instal·lem, tot és qüestió de dosatge, per bé que la composició sigui variable i personal. El pedagog és un equilibrista: necessita tant un fil conductor (el procés escollit), com un pèndol que faci de contrapès (els processos exclosos). Correspon a cadascú trobar el bon equilibri per avançar en les millors condicions: si dones massa importància als processos exclosos, el pèndol es fa massa feixuc

i t'esgotes intentant resistir la caiguda; si ignores l'existència dels processos exclosos, el pèndol perd la funció i la precarietat de l'equilibri pot acabar sent fatal.

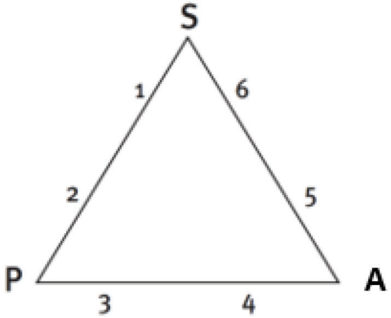
Per tant, si us dediqueu a "ensenyar", feu també una mica de *formar* (interesseu-vos pels alumnes i les seves vides, feu-los preguntes; és cert que les seves respostes no tenen, en certa manera, cap importància, ja que sou vosaltres els portadors del saber, però això us permetrà funcionar millor) i una mica d'*aprendre* (confieu exposicions als alumnes; potser serà decebedor, ja que els altres alumnes esperaran que els indiqueu *in fine* què era important en la presentació del seu company, però, un cop més, el simple fet que això tingui lloc és important per a la gestió de la classe).

Si "formeu", feu també una mica d'*ensenyar* (encara que poseu el saber a distància, no és indiferent que continueu sent percebut com a subjecte-que-suposadament-sap, com a posseïdor d'un saber superior, capaç, si cal, de manifestar-lo) i una mica d'*aprendre* (és important que els alumnes mantinguin la certesa que l'objectiu, al capdavall, és que arribin al saber, i que en puguin fer l'experiència, que ho experimentin).

I finalment, si us dediqueu al procés "aprendre", feu també una mica d'*ensenyar* (no redirigiu sistemàticament als documents qualsevol alumne que vingui a demanar-vos una explicació o un complement) i una mica de *formar* (és el moment de tenir en compte la dinàmica del grup i de parar especial atenció als alumnes dependents o amb dificultats).

7. Cap procés no és unívoc; admet en el seu si pràctiques pedagògiques diferents en funció del pes que es dona a cadascun dels dos eixos annexos. Tanmateix, les famílies pedagògiques estan constituïdes per una estructura fonamental i, en aquest sentit, s'exclouen.

És certament possible en teoria, quan es dona preferència a un procés (i no es pot fer d'una altra manera), reservar un lloc compensatori semblant als dos processos exclosos. Però és fàcil constatar que les diverses pedagogies integren més fàcilment un dels dos processos annexos, cosa que fa que, a la vegada que s'inscriuen en un eix, es vagin acostant preferentment a un dels altres dos.



A l'eix Ensenyar, a l'1 hi ha la pedagogia tradicional magistral, la que funciona per classes i presentació impositiva i estructurada (en la mesura que sigui possible) del saber, que exigeix als alumnes una assimilació i una restitució controlades i fidels d'aquest saber.

Al 2 hi ha el curs "dinàmic" (l'ideal de molts docents), el que es du a terme mitjançant preguntes-respostes i que pot fer creure que l'elaboració del saber prové dels alumnes (quan en realitat es tracta d'una operació de disfressa i no de construcció); el costat "dinàmic" té a veure justament amb la proximitat de *formar*, que indueix un "bon clima" a l'aula tot cultivant la relació professor-alumne.

A l'eix Formar, al 3 hi ha algunes pedagogies llibertàries (Neill, Hamburg), alguns pedagogs socialistes (Makarenko), alguns promotors de l'Escola Nova en orfenats (Korczak), per als quals l'important és una estructuració mestre-alumne que cal engendrar i renovar permanentment, però que sovint es basen, pel que fa a l'ensenyament, en funcionaments molt clàssics, propers a *ensenyar*.

Al punt 4 trobem les pedagogies institucionals (Oury, Fonvieille) i no directives (Rogers), que atorguen un lloc central al consell,

aquesta instància generadora de llei entre el mestre i els alumnes, que utilitzen molts dels mètodes pedagògics preconitzats pels partidaris del procés *aprendre*.

A l'eix Aprendre, al punt 5 hi ha l'Escola Nova, Freinet, el treball autònom, certes formes de pedagogia diferenciada; en aquest cas es dona prioritat a la construcció de mètodes i mitjans que permetin als alumnes prendre possessió directament del saber, però tot es fa en un clima de flexibilitat basat en una relació professor-alumne gens rígida.

Al punt 6 tenim l'ensenyament assistit per ordinador, l'ensenyament programat, algunes formes de pedagogia per objectius i de pedagogia diferenciada; la prioritat continua sent la mateixa, però en aquest cas els mitjans emprats tenen tendència a esdevenir molt més estructurats i organitzats en progressions prèvies, cosa que els acosta a la lògica d'*ensenyar* (fins al punt que sovint es fa difícil saber si una determinada pràctica pertany a *ensenyar* o a *aprendre*).

Així es presenta aquest model de comprensió de la construcció i el funcionament de la situació pedagògica. Entenem per *model* una representació simplificada d'un sistema, la qual cosa suposa seleccionar i fer visibles només determinats aspectes destacant-los d'un conjunt. Tot model té, sens dubte, els seus límits: si reté massa elements, esdevé il·legible; si només en conserva alguns, apareix com a fals perquè està massa allunyat de la realitat. Aquí també cal trobar un equilibri, ja no en l'acció educativa, sinó en la presentació teòrica. Esperem que els sacrificis hagin estat en benefici d'un terme mig. Perquè és perfectament possible complexificar aquest triangle pedagògic. Per exemple, es pot considerar que mai no tractem només amb un sol triangle sinó amb una pluralitat de triangles que se superposen, ja que cada element admet diferents nivells sovint heterogenis: la institució (una classe, un centre educatiu, moviments pedagògics, cossos d'inspecció, textos oficials, reformes, ministeris, etc.); el saber (segons els nivells dels continguts, de les assimilacions, les exigències i les taxonomies, segons els cicles, les disciplines, etc.); el professor (el mateix professor a la mateixa classe o en classes diferents, els professors d'una mateixa classe, de diverses classes, d'un mateix nivell, de diferents nivells, etc.); els alumnes (un alumne, diversos alumnes,

els alumnes de la classe o de classes diferents, els alumnes segons les disciplines, els alumnes com a infants o com a joves, etc.).

Ens podem preguntar si la superposició interactiva d'aquests diferents nivells d'anàlisi, que equivaldria a examinar una multitud de figures triangulars, no conduiria llavors a una figura sumativa que s'assemblaria, també... a un triangle! Fins on arriba la coherència del conjunt educatiu? I, tanmateix, correspon inevitablement a cada pedagog donar sentit a la situació educativa, començant per l'opció pedagògica fonamental que escull. La pedagogia és i continua sent una elecció que té l'objectiu de mantenir junts els elements primers de la pedagogia, respectant les regles de la construcció i del funcionament pedagògics. Aquesta elecció té fins i tot necessitat de seleccionar certs aspectes, de prioritzar certes variables, d'adoptar certes posicions per fer sorgir un projecte pedagògic particular però identificable, una construcció pedagògica singular i tanmateix transferible.

Referències bibliogràfiques

Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation.* Lió: Chroniques Sociales.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berna: Peter Lang.

Houssaye, J. (1988). *Pratiques pédagogiques*. Berna: Peter Lang.

Soetard, M. (1981). *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur.* Berna: Peter Lang.

LA HISTÒRIA DE L'ART AL BATXILLERAT DAVANT LA LOMLOE: OPORTUNITATS, REPTES I INTERROGANTS

Raúl López-Castelló
Universitat de València
Dept. de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials
Raul.Lopez-Castello@uv.es
https://orcid.org/0000-0001-6264-6745

Resum

El nou marc curricular de la LOMLOE ofereix un plantejament per a l'assignatura d'Història de l'Art de segon de batxillerat que presenta significatives ruptures amb la representació tradicional de la matèria (discurs cronològic-lineal protagonitzat per obres, *autors* i estils; mediació de diferents etnocentrismes; metodologies transmissives...). Així doncs, aquest article s'ocupa d'analitzar qualitativament els canvis —i també les continuïtats— respecte de la tradició sociogenètica de l'assignatura que el nou currículum estatal planteja en relació amb les finalitats, els continguts i les metodologies proposades. S'analitza la presentació i el desenvolupament de la matèria, les competències específiques, els criteris d'avaluació i els sabers bàsics plantejats. Els resultats apunten un marc legal que aposta per una Història de l'Art estructurada en eixos temàtics problematitzats i que persegueix finalitats crítiques vinculades al maneig de la informació i la construcció d'identitats inclusives, i es destaca la introducció de la perspectiva de gènere, així com l'alineació amb els ODS i la promoció de

Comunicació Educativa, núm. 38, 2025, pàg. 59-95 | DOI: 10.17345/comeduc38.3578
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

la sostenibilitat. En el pla psicopedagògic, aposta per desenvolupar les capacitats més elevades del coneixement, vinculades a investigar, indagar i elaborar continguts. No obstant això, continuen havent-hi algunes apel·lacions continuistes que posen en qüestió la retraducció dels canvis a les aules. És per això que l'article conclou apuntant algunes consideracions sobre les perspectives entorn de la implementació d'aquesta llei i els seus canvis.

Paraules clau: Història de l'Art; didàctica específica; currículum; identitats; LOMLOE.

The history of art at upper secondary school level in the context of the lomloe: opportunities, challenges and question marks

Abstract

The new curriculum framework of the Modified Organic Law on Education (LOMLOE) takes an approach to the teaching of the subject of the History of Art in the second year of upper secondary school that represents a significant break with traditional approaches (i.e. a chronological-linear discourse focused on works, authors, and styles; mediation of different ethnocentrisms; transmissive methodologies; etc.). The present article therefore qualitatively analyses the changes—and also the continuities—from the aforementioned traditional approach to the one proposed by the new state curriculum in terms of the objectives, content, and methodologies. It analyses the presentation-development of the subject and its specific competencies, assessment criteria, and basic knowledge. The results reveal a legal framework that is committed to a method of teaching the History of Art that is structured around thematic issues and that pursues critical objectives linked to the management of information, the construction of inclusive identities (in particular through the introduction of the gender perspective), the alignment of the framework with the SDGs and the promotion of sustainability. Psycho-pedagogically, it aims to develop the highest levels of knowledge through research, investigation, and content development. However, there are still voices from traditionalist quarters that call into question the implementation of the changes

in the classroom. For this reason, the article concludes with some considerations on the implementation of this law and its changes.

Keywords: History of Art; specific didactics; curriculum; identities; LOMLOE.

Rebut: 30/07/2025 | Acceptat: 19/09/2025

1. Introducció

En un món on les imatges i la visualitat cobren una importància cabdal, cal preguntar-nos pel paper —fonamental— que ha d'exercir la Història de l'Art escolar com a matèria centrada en l'anàlisi històrica de les imatges (artístiques —o no—). Si entenem que el seu principal objectiu és formar ciutadans crítics d'una societat democràtica, això suposa acceptar que la Història de l'Art ha d'encarregar-se de capacitar l'alumnat per a bregar amb la importància que adquireix la imatge en la seua quotidianitat, més enllà de la mera transmissió d'una «cultura canònica» elitista articulada per la suposada artisticitat o no d'aquesta. Això és, una Història de l'Art que servisca d'eina a l'alumnat per a interpretar i qüestionar el món actual des de la centralitat de la imatge.

Per contra, hem observat la persistència d'una Història de l'Art escolar generalment allunyada d'aquests pressupostos (López-Castelló, 2024). La seua representació com a disciplina escolar al llarg de la seua existència curricular a Espanya ha mantingut vigent uns trets que apareixen hui com a naturals en el seu plantejament. Pensem en l'eix cronològic diacrònic lineal que l'estructura, el cànon artístic (amb els seus *autors*) que la conforma, la metodologia transmissiva que sovint l'ensenya o l'etnocentrisme que la recorre.

No obstant això, actualment, la nova LOMLOE (2020) planteja importants alteracions discursives que suposen una ruptura prescrita amb els pilars rutinaris de la seua tradició sociogenètica. D'aquesta manera, aquest article s'ocupa d'analitzar els canvis i continuïtats que inclou l'actual legislació educativa estatal respecte a la representació tradicional de la matèria, en aquest cas de la Història de l'Art de segon de batxillerat. Per a això, en primer lloc, fonamentem i caracteritzem els trets generals d'aquesta tradició. Posteriorment, focalitzarem monogràficament en l'anàlisi d'aquest marc legal, n'atendrem finalitats, continguts i metodologies i ho contraposarem en alguns aspectes a les legislacions precedents, especialment des de la LOGSE (1990). Finalment, s'enuncien algunes consideracions sobre les perspectives entorn de la implementació d'aquesta llei i els seus canvis.

2. Els trets tradicionals de la Història de l'Art escolar: finalitats, continguts i estratègies metodològiques

Diferents autors i autores en diferents contextos i en una amplitud temporal que arriba fins a l'actualitat reiteren una mateixa realitat: l'assignatura o mòdul d'Història de l'Art s'ha caracteritzat generalment per la transmissió-recepció d'un discurs tancat entorn de l'autor, l'obra i l'estil, amb components etnocèntrics fortament arrelats i la suposada fama i bellesa com a aspectes que determinen el discurs, entre altres. Poc hi ha de problematització de continguts i de participació de l'alumnat en el desenvolupament de competències historicoartístiques en un món audiovisual.

Ja des de la seua primera introducció en el currículum escolar de l'Estat espanyol al segle xix trobem una Història de l'Art caracteritzada per l'amenitat, la distinció de pobles civilitzats, l'elitisme culte, la suavitat-refinament, l'aportació moral, el grat descans... en un marc d'enteniment positiu de la cultura. En aquest sentit, Caballero (2002) assenyala que la seua introducció parcial en el currículum escolar lligava amb la faceta més intel·lectual-elitista de la matèria, és a dir, la reproducció de la considerada «cultura canònica», aquella que, en el sentit atorgat per Bourdieu, havia de tindre qualsevol persona distingida. Aspectes tractats de manera cronològica-lineal com l'evolució dels estils artístics al llarg del temps, l'interés pels «grans» *autors* i les seues biografies i les obres i la seua anàlisi formal individual, els components etnocèntrics, la suposada fama o bellesa o el criteri de la qualitat com a aspectes que determinen el discurs, entre altres, han sigut unes constants en el seu ensenyament i aprenentatge.

Amb aquestes característiques mestres, sumant-hi la respectiva impregnació nacionalcatòlica franquista, l'assignatura reapareixia com a matèria autònoma en 1953, «dividida per edats i gèneres artístics» (Cuesta, 1997, p. 178; Caballero, 1992-1993).[1] Fins a aquesta data, els seus continguts havien sobreviscut, entre altres, en matèries d'Història de les Civilitzacions i de la Cultura, amb característiques semblants. Serà a partir dels anys

1 Traducció pròpia: «dividida por edades y géneros artísticos» (Cuesta, 1997, p. 178).

setanta quan s'inicie, en un procés més o menys similar a l'esdevingut en la Història escolar (Cuesta, 1997), una matisació-banalització dels seus trets —en alguns casos amb major intensitat que en altres— més tradicionals fins a la seua aparença actual (López-Castelló, 2024). En distinta dimensió, l'evolució d'aquests aspectes es pot rastrejar per a la matèria autònoma del batxillerat o equivalents en aportacions com les de Corachán (1987, 2011-2012), Sancho (1989) o, en general, els monogràfics 8 (1996), 37 (2003), 49 (2006) i 104 (2021) de la revista *Íber*.

En aquest sentit, Caballero (1992-1993), en reflexionar sobre les raons que haurien pogut portar al marcat pes de la tradició sobre la matèria en les diferents etapes educatives, assenyalava que això estaria relacionat amb la seua històrica consideració com a «matèria essencialment d'estudi, en la qual l'aspecte enciclopèdic i erudit ha prevalgut en els seus plantejaments més que el seu caràcter educatiu-formatiu». A més, destacava també la seua «vocació eminentment universitària [...], que l'ha portada a una escassa renovació en els seus aspectes didàctics» (p. 58).[2]

Així, més enllà dels canvis —que n'hi ha hagut i molt significatius— i les continuïtats concretes que s'han anat produint al llarg de la seua existència (que és el que ens ocupa prioritàriament en aquest apartat), fixem-nos que, després de la primera dècada del segle XXI, autores com Feliu (2011), centrada en l'Educació Primària, continuaven indicant que «la renovació de la didàctica de la Història de l'Art ha de [...] superar l'obsessió taxonòmica que tant d'èmfasi posa en l'estil, l'autor, el títol, la tècnica, el material o la localització» (p. 86).[3] Referent a això, al comparar el currículum LOMCE (2013) d'Educació Primària de la Regió de Múrcia amb el de la LOE (2006), Escribano-Miralles i Molina (2015) conclogueren que els continguts historicoartístics no revestien aquesta última llei amb una millora significativa ni en la seua presència ni en el seu tractament.

2 Traducció pròpia: «[...] una materia esencialmente de estudio, en la que el aspecto enciclopédico y erudito ha primado en sus planteamientos más que su carácter educativo-formativo. [...] vocación eminentemente universitaria [...], que la ha llevado a una escasa renovación en sus aspectos didácticos [...]» (Caballero, 1992-1993, p. 58).

3 Traducció pròpia: «la renovación de la didáctica de la Historia del Arte tiene que [...] superar la obsesión taxonómica que tanto énfasis pone en el estilo, el autor, el título, la técnica, el material o la localización» (Feliu, 2011, p. 86).

Per la seua banda, en relació amb l'educació secundària, l'anàlisi de Gozalbes (1995) entorn els continguts historicoartístics en els currículums prescrits d'aquesta etapa des de la LGE (1970) fins a la LOGSE (1990) ressaltava que, encara que hi ha hagut plantejaments nous (inclusió de reflexió entorn dels enfocaments historiograficoartístics, augment d'art actual en els continguts, activitats sobre itineraris artístics o elaboració d'audiovisuals...), l'escassa reflexió epistemologicodidàctica entorn de l'assignatura anquilosaria el seu plantejament a un ensenyament memorístic tradicional.

En aquesta línia, l'estudi de Monteagudo i Vera (2017) sobre els aprenentatges de continguts historicoartístics de l'alumnat durant l'Educació Secundària Obligatòria a la Regió de Múrcia mostrà que, en general, la legislació (LOMCE) feia més referència a sabers conceptuals (artistes i estils artístics). Aquests, en els exàmens plantejats pel professorat, es concentraven especialment en certes èpoques compreses entre l'art egipci i el Renaixement, i que es privilegiava —per aquest ordre— arquitectura, escultura i pintura. Al seu torn, en els exàmens analitzats, el record resultava ser la capacitat més treballada en la part historicoartística.

Més recentment, Burgos-Martínez (2020) ha traçat un recorregut històric per la presència de la Història de l'Art en l'educació secundària, i ha apuntat el caràcter formal, enciclopèdic, eurocèntric i androcèntric dels seus continguts en el currículum prescrit, basats en el principi del geni creador i la qualitat, la qual cosa legitimaria i reproduiria el discurs heteropatriarcal. En relació amb aquest punt, Peñalver (2003), Sanjuán (2015), Ruiz i Ledezma (2017) i García-Sinausía i Valtierra (2021) han aprofundit en l'anàlisi de diferents productes educatius (prescripció legal, manuals, ús dels museus) i han evidenciat l'absència històrica de la perspectiva de gènere en el plantejament d'aquesta assignatura. En aquest sentit, cal destacar que García-Sinausía i Valtierra (2024) han comparat la inclusió de la perspectiva de gènere en la LOMCE i LOMLOE, i han assenyalat avanços molt significatius en aquesta última legislació, tot i que encara insuficients per la seua falta de concreció, especialment, en les artistes que cal incloure. En una línia similar se situa l'anàlisi de Zaparaín i Hoyos (2024).

Així les coses, focalitzats en l'anàlisi de les proves d'accés a la universitat (PAU) de la Història de l'Art de segon de batxillerat en les diferents comunitats autònomes, treballs com els de López-Castelló (2022), López i Monteagudo (2016a i 2016b) o Rodríguez i González (2009) ens permeten comprovar com la concreció d'aquestes proves es converteix en un dels mecanismes pels quals es perpetuen —i també, per tant, poden canviar— determinats aspectes tradicionals ja assenyalats del codi disciplinar de la Història de l'Art. La seua transformació esdevé així en un aspecte clau en l'erosió d'aquest codi.

Per la seua banda, tampoc no ha escapat d'aquest vessant tradicional l'àmbit universitari, almenys en el pla didacticometodològic. En paraules de López-Benito (2012), «tradicionalment [el seu ensenyament] s'ha dut a terme a través de metodologies tradicionals basades en l'adquisició de coneixements per mitjà de la memorització de dades i imatges» (p. 1230).[4] En aquest sentit, cal considerar el marcat impacte que això pot tindre en la representació social de la matèria (dins de la qual, la dels seus docents).[5]

L'àmbit internacional també sembla estar en línia amb aquesta representació tradicional de la Història de l'Art escolar. Prova d'això són algunes nocions situades en la realitat estatunidenca que expressen perfectament el nucli d'aquesta tradició i que guarden sintonia amb les idees ja exposades en relació amb el context de l'Estat espanyol. Així, Levitt i Rutherford (2019) apel·laven al relat de la matèria com una story of art, noció atribuïda a James Elkins, i referien així una metanarrativa que concep una Història de l'Art lineal que s'estén naturalment des d'Egipte, Grècia i Roma, passa pel Renaixement i enllaça amb el modernisme europeu i estatunidenc.

Al seu torn, Freedman (1992) va identificar uns mètodes d'estudi per a aquesta assignatura basats en «la contemplació de reproduccions en

4 Traducció pròpia: «tradicionalmente la enseñanza de la Historia del Arte se ha llevado a cabo a través de metodologías tradicionales basadas en la adquisición de conocimientos por medio de la memorización de datos e imágenes» (López-Benito, 2012, p. 1230).

5 Insistim, però, que en aquest apartat ens interessa ressaltar el vessant tradicional de l'ensenyament i l'aprenentatge de la Història de l'Art, tot i que, en aquest cas, també som conscients de l'existència de propostes i dinàmiques innovadores molt valuoses a l'ensenyament universitari de la Història de l'Art (a tall d'exemple, podem citar les aportacions de Mocholí i Domenech, 2021, o García-Pérez et al., 2023, que donen bona prova d'aquest fet).

diapositives d'"obres mestres" de l'art occidental; amb la consegüent anàlisi formal i l'estudi de noms i dades d'artistes concrets, de períodes i estils artístics» (p. 84),[6] la qual cosa va referir com un art en la foscor (de la classe per l'omnipresent projector). En aquest sentit, Stroud (2006) apuntava que el professorat d'art en els instituts estatunidencs utilitzava multitud de mètodes d'instrucció a les seues classes. No obstant això, quan els continguts giraven cap a la Història de l'Art, habitualment utilitzaven mètodes de transmissió d'informació historicoartística tradicional (noms d'artistes, dates, estils...) i reservaven per a l'alumnat la mera memorització d'aquesta informació. Unes afirmacions en línia amb les aportades per Trafí-Prats (2009).

En relació amb això, La Follette (2017) citava Julia Sienkewicz per a referir el concepte de coverage mentality. Amb aquesta noció al·ludia al caràcter eminentment descriptiu que sol presentar aquesta assignatura, en la qual l'alumnat espera que «li donen la classe» i no tant haver de desenvolupar i aplicar capacitats. A més, segons l'autora, els exàmens d'Història de l'Art sempre han tendit a avaluar continguts substancials, i han privilegiat els nivells més baixos de la taxonomia de Bloom, un aspecte que podem entrellaçar amb els resultats dels ja citats estudis de Monteagudo i Vera (2017), López i Monteagudo (2016) o Rodríguez i González (2009) per al cas espanyol. En aquest punt cal tindre presents els resultats d'estudis com els de Fuster (2015) o, més recentment, Moreno-Vera et al. (2023) sobre l'evolució positiva del treball del pensament històric en la comparació LOMCE-LOMLOE.

Amb tot, davant aquest escenari, és necessari insistir en l'aposta per una Història de l'Art que contribuïsca a la formació de ciutadans crítics en un món audiovisual. És per això que defensem la necessitat imperant d'ampliar fronteres quant al «cànon artístic» que «mereix» ser estudiat, les finalitats educatives perseguides, l'objecte d'estudi, els paradigmes interpretatius i les pràctiques docents implementades entorn d'aquesta disciplina.

6 Traducció pròpia: «la contemplación de reproducciones en diapositivas de "obras maestras" del arte occidental, con el consiguiente análisis formal y el estudio de nombres y datos de artistas concretos, de períodos y estilos artísticos» (Freedman, 1992, p. 84).

3. Una Història de l'Art per a l'alfabetització audiovisual de l'alumnat: fonaments i propostes

L'educació historicoartística no hauria de perseguir la mera formació en el «bon ull» de la persona espectadora, associat amb l'ordenació i la classificació, amb el que això té de naturalització de certs tipus d'identitats etnocéntriques fins ací reflectides (Cantonero, 2002; Chandra i Cempellin, 2016; Lauwrens, 2005; López-Castelló i Parra, 2023; Nelson, 1997; Pérez-Garzón, 2008; Summers, 2006). Allò que cal perseguir és, més aviat, el cultiu de l'«ull crític», és a dir, posar en relleu les incerteses entorn del significat de les imatges, qüestionar els fonaments artístics de la nostra mirada i entendre l'anàlisi i la interpretació d'una obra d'art com una construcció de significats en els quals la persona espectadora té un paper actiu.

Entre altres, aquesta aportació crítica a la Història de l'Art deriva dels Estudis de Cultura Visual (Belting, 2007; García-Varas, 2011; Gondra *et al.*, 2014; Lorenz, 2016), que pretenen qüestionar la unicitat i estabilitat modernista dels fonaments de la disciplina historicoartística (Abramowski, 2020; Bugnone *et al.*, 2019; Felten, 2008; Kárpati, 2019; Lauwrens, 2005; Triviño i Vaquero, 2019). Com bé ho ha expressat Trafí-Prats (2009):

> La complexitat i inestabilitat de la història present requereix nous conceptes crítics en l'escriptura d'històries d'art. Aquests conceptes s'han de plasmar en assumptes de múltiples temporalitats i cicles, la connexió d'història i memòria, la construcció mediatitzada d'esdeveniments actuals i passats, i l'agència crítica de les obres d'art en la reconstrucció de la història (p. 163).[7]

Com indicava Triviño (2014), necessitem revisar els discursos historicoartístics perquè aquests sovint estan articulats entorn de criteris i paràmetres a l'ús que no són naturals. L'anomenada qualitat, per exemple, seria, des d'aquesta premissa, «només un factor més a tindre en compte,

7 Traducció pròpia: «The complexity and inestability of present history requires new critical concepts in the writing of art histories. These concepts have to reflect on issues of multiple temporalities and cylcles, the connection of history and memory, the mediated construction of current and past events, and the critical agency of works of art in the re-making of history» (Trafí-Prats, 2009, p. 163).

tal vegada ni tan sols el més important» (Triviño, 2014, p. 209).[8] Igualment, tampoc no podem naturalitzar el criteri cronològic quant a l'ordenament del discurs i l'anàlisi de les obres. Com indiquen Bugnone *et al.* (2019) o Didi-Huberman (2008), no hem d'anteposar sempre i necessàriament la consideració cronològica sobre altres possibilitats d'agrupació coherents entorn d'altres eixos que poden acollir perfectament discroníes, relacions multidireccionals o itineraris discontinus. Per què inserir les obres en corrents artístics més que en les situacions d'acció social i cultural particular en les quals sorgeixen i amb les quals dialoguen? Per què emmarcar en un context que sempre és vist com una estructura externa que determina l'esdevenir artisticocultural i no detindre'ns més en la interrelació problemàtica i coconstructiva de tots dos? Sens dubte, són qüestions que evitarien els relats lineals tancats que, més que estimular la pregunta, pretenen transmetre veritats acabades.

Lògicament, no es tracta de fer que l'art —i amb això la Història de l'Art— desaparega com a categoria d'anàlisi —com a assignatura—, sinó entendre com cada mitjà ha construït la visió d'acord amb les circumstàncies culturals i històriques, així com els mecanismes que es posen en joc en la construcció i reproducció d'una determinada categoria analítica o etiqueta disciplinar. L'objectiu final hauria de ser desfamiliaritzar l'alumnat amb la cultura visual-artística que li és natural, quotidiana i, per tant, *transparent* (Lauwrens, 2005).

En aquest sentit, ja comptem amb algunes propostes relacionades amb els pressupostos de la Cultura Visual dirigides a l'educació secundària. A manera de prova no exhaustiva, ja que no és l'objectiu d'aquest treball, podem mencionar aportacions com les d'Asensi i Palomares (2024), que donen compte d'una experiència basada en la introducció de la làmina warburguiana per contribuir a l'alfabetització visual de l'alumnat de segon d'ESO. Per la seua banda, Burgos-Martínez (2020) planteja, per al batxillerat, un quadern d'activitats basades en problemes socialment rellevants relacionats, en aquest cas, amb els estudis de gènere. Igualment, Triviño (2014) detalla una proposta que, a tall d'exemple, planteja

8 Traducció pròpia: «solo un factor más a tener en cuenta, tal vez ni siquiera el más importante» (Triviño, 2014, p. 209).

l'ensenyament de l'Impressionisme des de la perspectiva de gènere. Al seu torn, Fuentes i Gil (2019) desenvolupen una reorganització de l'assignatura d'Història de l'Art al batxillerat entorn de sis blocs: art-comunicació, art-dones, art-poder, art-mentalitat, art-protesta i art-conflictes. Per últim, a López-Castelló i Parra (2025) donem compte d'una proposta que, a través de distints recursos, pretén repensar el cànon historicoartístic en clau descolonial (orientalisme i gènere).

Així les coses, enfront del seu codi disciplinar tradicional, davant els postulats de la LOMLOE (2020) el desenvolupament de la matèria d'acord amb els termes crítics exposats es converteix en una exigència. Aquesta concreció ha aprofundit molt més en aquesta dimensió crítica que qualsevol llei educativa anterior (almenys, en aquest pla, des de l'experimentació i l'aprovació de la LOGSE —original—, López-Castelló, 2024). Sent això així, a la llum dels fonaments exposats, aquest estudi que presentem donarà compte de les ruptures i les continuïtats que presenta el nou marc legal per a l'assignatura d'Història de l'Art de segon de batxillerat.

4. Marc metodològic

Aquest treball s'emmarca en l'ús de la metodologia qualitativa enfocada des del paradigma interpretatiu i crític (Dorio *et al.*, 2014; Flick, 2004). Com ja hem exposat, pretenem:

- Analitzar els canvis i continuïtats que planteja l'actual marc estatal de la LOMLOE per a la Història de l'Art de segon de batxillerat (segons R. D. 243/2022) en relació amb la seua tradició sociogenètica, i atendre les finalitats, els continguts i els seus enfocaments historiograficoartístics, així com l'aproximació metodologicodidàctica i els postulats psicopedagògics.
- Concloure les oportunitats, reptes i interrogants que es deriven d'aquesta anàlisi.

Així, l'objecte d'investigació d'aquest estudi el constitueix el currículum legal. Dins d'aquest, s'ha atés al desenvolupament de la matèria (introducció), les competències específiques (CESP), els criteris d'avaluació (CEV) i els sabers bàsics plantejats. Les categories i codis d'anàlisi utilitzats es recullen en la Taula 1.

Taula 1
Categories i codis d'anàlisi

Aspectes epistemològics	**Enfocaments historiograficoartístics estructurants** Biogràfic Determinista Formalista Iconograficoiconològic Sociològic - Història Social de l'Art Estudis de gènere Cultura Visual **Finalitats i identitats** Culturalisme Eurocentrisme Nacionalisme Sociocentrisme - Elitisme Perspectiva de gènere Problematització ciutadana
Aspectes psicopedagògics i metodològics	Tasques i activitats Complexitat cognitiva

Font: Elaboració pròpia.

Cal apuntar que som conscients que el currículum prescrit no és cap reflex d'allò que *realment* succeeix a l'aula. No obstant això, és evident que trasllada i contribueix a conformar una determinada visió dels elements que configuren l'assignatura. És des d'aquesta consideració que s'analitza en aquest estudi.

5. La Història de l'Art i la seua representació sociogenètica davant la LOMLOE

A continuació, s'exposen els resultats entorn dels canvis i continuïtats que presenta l'assignatura d'Història de l'Art sota la LOMLOE (segons R. D. 243/2022) —respecte a la sociogènesi de la matèria— quant a finalitats, enfocaments, selecció de continguts i els principis metodològics i psicopedagògics proposats.

5.1. Finalitats de la Història de l'Art

La Història de l'Art plantejada per la LOMLOE s'entrellaça amb el foment dels principis democràtics des de la consciència del seu paper en la construcció d'identitats, tant en el pla individual com en el sociocultural.

En aquest sentit, s'aposta transversalment per un enfocament que ha de contribuir al foment de la inclusió, la igualtat i el respecte des dels fonaments de la interculturalitat. Unit a això, resulta transversal també l'apel·lació a l'adquisició de competències relacionades amb la selecció, maneig, difusió i producció de la informació. Aquestes competències pressuposen «la elaboración de síntesis, resúmenes, informes, reseñas o reelaboraciones propias a través de los que organizar, interiorizar y comunicar lo aprendido de forma precisa y creativa» (CESP1, p. 46235).

Tenint presents aquests fonaments, la introducció enuncia, en primer lloc, la clàssica comesa general de l'assignatura: analitzar el fet artístic. En aquesta línia, segons s'indica, el primer dels tres eixos que estructuren la matèria es basa en «el análisis, la comprensión histórica y la apreciación crítica de las principales manifestaciones artísticas y de sus relaciones con el resto de dimensiones y aspectos de la cultura y la experiencia humana» (p. 46233). Associat amb això, la matèria ha de cultivar «la sensibilidad artística y [el] desarrollo de criterios estéticos» (p. 46233), la qual cosa es vincula al desenvolupament integral de l'alumnat.

Tots aquests enunciats, més o menys tradicionals-convencionals dins de l'evolució sociogenètica de la formulació de la disciplina, ens recorden la seua presentació en marcs legals anteriors, si bé ara la seua enunciació s'acompanya d'un marc crític, especialment enfocat a la construcció identitària.

D'aquesta manera, la matèria ha de dirigir-se a l'enteniment construït del camp d'estudi de la disciplina i, en aquest sentit, una de les seus missions és que «el alumnado reconozca la diversidad y heterogeneidad, tanto diacrónica como sincrónica de los criterios estéticos, identificando aquellos que son propios a diferentes culturas, sociedades y artistas» (p. 46235, CESP1). En últim terme, «el objetivo [...] es comprender la producción y percepción artística como un proceso histórico complejo» (p. 46236, CESP3). Aquest tipus d'objectius estarien en sintonia amb els plantejaments dels ja mencionats estudis de Cultura Visual que pretenen desconstruir la mirada canonicomodernista *de* i *cap a* la Història de l'Art (Abramowski, 2020; Bugnone *et al.*, 2019; Felten, 2008; Kárpati, 2019; Lauwrens, 2005; Triviño i Vaquero, 2019). Una mirada que, com hem

exposat, està estretament vinculada al criteri de la qualitat artística i mediatitzada per un marc fortament etnocèntric que ha contribuït a educar en certes comprensions i percepcions —etnocèntriques— cap a l'art i les seues manifestacions (Cantonero, 2002; Chandra i Cempellin, 2016; Lauwrens, 2005; Nelson, 1997; Summers, 2006).

Aquesta interpretació pot realitzar-se perquè el plantejament del currículum, com indicàvem, és conscient i explicita el paper que juga la matèria en la construcció d'identitats, tant individuals com col·lectives. No en va, vinculat a la primera dimensió exposada (identitats individuals), aquesta disciplina es converteix en idònia per a, a partir de la reflexió sobre les diferents formes de representació humana al llarg del temps i, en aquest sentit, la construcció dels diferents cànons de representació humana, de valoració estètica i del concepte de bellesa, «[...] contribuir a que el alumnado adopte un concepto ajustado y asertivo de su propia imagen física, a la vez que una actitud de respeto y reconocimiento de la diversidad humana, tanto en sus aspectos psíquicos y físicos como en cuanto a sus manifestaciones culturales, rechazando todo tipo de prejuicios y estereotipos discriminatorios» (p. 46238, CESP7). Tot això des del principi de la interculturalitat al qual s'apel·la en els criteris d'avaluació vinculats a aquesta competència, a saber, «la diversidad como fuente de enriquecimiento» (encara que lligat més a l'autorepresentació que a les altres cultures) (p. 46240, CEV7.1). Podem veure llavors que, encara que aquest plantejament de superar prejudicis i estereotips ens recorda legislacions anteriors, en aquelles ocasions el seu desenvolupament estava allunyat del grau de concreció o l'aposta explícita que ara efectua la LOMLOE, sobretot en la seua vinculació cap a la forja d'identitats.

Per la seua banda, quant a les finalitats vinculades amb la construcció d'identitats col·lectives, s'afirma obertament que «la expresión de la identidad y de los sentimientos de pertenencia es una de las funciones atribuibles al arte en prácticamente todas las épocas y culturas, pues este suele reflejar en gran medida aquellos elementos visuales, icónicos y simbólicos que definen las singularidades y creencias colectivas» (p. 46238, CESP6). D'acord amb la rellevància declarada, s'apel·la al

treball crític de les identitats amb la intenció de desesencialitzar-les, desnaturalitzar-les: «Es importante, pues, que el alumnado reflexione de forma crítica y dialogada acerca de cómo el arte genera y transmite tales sentimientos y creencias a distintas escalas» (p. 46238, CESP6).

En aquest sentit, és interessant apuntar que, a l'assignatura d'Història d'Espanya de segon de batxillerat, la llei contempla com una competència específica la reflexió entorn del procés de construcció de la nació i els diferents nacionalismes i regionalismes que es conformen a partir del segle XIX per tal de desesencialitzar la identitat nacional. En canvi, la matèria d'Història de l'Art roman —més— impermeable a aquesta mena de reflexions explícites, per la qual cosa es corre el risc de mantindre plantejaments que continuen naturalitzant la identitat nacional sota el mantell d'una Història de l'Art suposadament universal, global, humana (López-Castelló i Parra, 2023; Nelson, 1997).

Amb això, el més destacat en l'àmbit identitari resulta, sens dubte, el grau d'aprofundiment amb el qual es presenta la necessària inclusió de la perspectiva de gènere i les finalitats associades a aquesta (si bé resultaria encara insuficient, García-Sinausía i Valtierra, 2024; Zaparaín i Hoyos, 2024). S'aposta així per «integrar la perspectiva de género [...], analizando el papel que ha ocupado la mujer y la imagen que de ella se ha dado en los diferentes estilos y movimientos artísticos, para visibilizar a las artistas y promover la igualdad efectiva entre mujeres y hombres» (p. 46238, CESP8). A través de la inclusió de dones creadores, l'atenció als estereotips i símbols relacionats amb la dona i l'àmbit femení, «se pueden contextualizar y comprender mejor las relaciones entre ambos sexos a lo largo de la historia», la qual cosa haurà de «promover en el alumnado actitudes críticas y de rechazo hacia el sexismo y la discriminación de la mujer, a partir de un análisis crítico de aquellas representaciones y de su función como generadoras de conformidad social» (p. 46238-46239, CESP8). En el següent apartat apuntarem les potencialitats i mancances d'aquest plantejament.

Per altra banda, vinculat a la conformació d'una ciutadania crítica, un altre dels eixos de la matèria és «la educación para la preservación, mejora y uso sostenible del patrimonio artístico, entendido como elemento de desarrollo económico, social, ambiental y cultural» (p. 46234).

Així, la tradicional apel·lació a «conéixer, valorar i protegir» el patrimoni que es derivava en legislacions anteriors (de forma implícitament acrítica) s'enriqueix ara amb la necessària contribució que aquest ensenyament patrimonial ha d'aportar a «la adopción de una actitud crítica, cuidadosa y constructiva con respecto a la interpretación, protección y mejora del patrimonio cultural y del entorno social y natural» (p. 46233). Això es reflecteix clarament en la formulació de la competència corresponent (CESP6), que queda vinculada al treball compromés dels ODS i el paper del patrimoni i, una vegada més, el seu ús en la construcció de les identitats. Més enllà de les lògiques economicistes que puguen estar darrere de la dimensió del patrimoni com a «dinamizador de la cultura y la economía», sens dubte important si es realitza des d'una perspectiva crítica, l'enfocament compromés amb els ODS queda fonamentat de manera significativa amb apel·lacions a «la importancia social, ambiental y material del patrimonio artístico y cultural» o «aquellas repercusiones ecosociales que supone su conservación y puesta en valor» (p. 46237-46238). Tot això ens posa en les vies del treball crític i complex —desnaturalizador— del patrimoni historicoartístic, tot i que cal tindre en compte que, a l'hora de sintetitzar el seu tractament a la presentació de la matèria, prevalen al·lusions que es limiten al tradicional «conéixer i protegir».

Amb tot, el marc curricular, conscient de la necessitat de connectar l'assignatura amb les realitats i reptes del present, assenyala que aquesta ha de proporcionar a l'alumnat «un conocimiento más profundo de las realidades del mundo contemporáneo y de su significado estético», així com «algunas de las claves más importantes para entender la cultura audiovisual de nuestro tiempo» (p. 46233). En aquest sentit, en la CESP1 s'al·ludeix a la necessitat —sempre reivindicada per la tradició renovadora que ha recorregut la matèria des de la seua inclusió escolar en el marc de l'influx de la ILE (López-Castelló, 2024)— de parar atenció a l'art contemporani i les formes d'expressió actuals (Gonzálvez, 1995) (en aquest cas, en el marc d'una cultura audiovisual dominada des dels mitjans i les xarxes de comunicació). Aquestes afirmacions ens situarien en la via d'una Història de l'Art enfocada a l'alfabetització audiovisual de l'alumnat d'acord amb totes les finalitats fins ací recollides.

5.2. Enfocaments historiograficoartístics

Per a aconseguir les finalitats indicades, la formulació de l'assignatura es fonamenta en diversos enfocaments historiograficoartístics que, de nou, es mouen entre la tradició i la renovació. Entre els enfocaments que podem identificar, trobem els més clàssics de la biografia i el formalisme (Ávila, 2001; Ocampo i Perán, 2002; Trepat, 2003), en els quals subjau una Història de l'Art d'obres, autors i evolució estilística. No obstant això, en aquestes concepcions més o menys evolutives-lineals de la Història de l'Art cobren força renovada altres enfocaments com la Iconografia-Iconologia i la psicologia de l'art i, sobretot, destaquen, per la seua aparició qualitativa com a eix transversal del plantejament de l'assignatura, certs aspectes que podem relacionar amb els estudis de Cultura Visual (Ávila, 2001; García-Varas, 2011; Gondra *et al.*, 2014; Ocampo i Perán, 2002; Trepat, 2003). D'aquesta manera, convé recordar que, si bé en la LOGSE, LOE (RD 1467/2007) i LOMCE (RD 1105/2014) ja estan presents —de manera explícita— els nous enfocaments introduïts a partir, sobretot, dels anys huitanta (Recepció, Iconografia-Iconologia, Història Social de l'Art i Sociologia de l'Art o Patrimoni, Ávila, 2001; Ocampo i Peran, 2002), el grau d'aprofundiment o retraducció no era tan elevat.

Així, per exemple, tot i que en les CESP4 i 5 identifiquem la concepció evolutiva tradicional de l'art protagonitzada per obres, autors i estils, apreciem també que aquesta concepció apareix significativament mediatitzada per principis que connecten directament amb la Iconografia-Iconologia en apel·lar a «las relaciones de influencia, préstamo, continuidad y ruptura» (p. 46236, CESP4), així com a les funcions, els valors i els significats artístics.

Lligat amb la Iconografia-Iconologia, també podem identificar certs trets de la Història Social de l'Art, la Sociologia de l'Art i la Teoria de la Recepció. Així, la CESP3 incideix en que:

> Es importante que el alumnado identifique y contextualice históricamente las relaciones complejas entre la producción artística y las mentalidades, intereses y acciones de los Estados y otros grupos de poder, de las distintas clases y grupos sociales, así como de las empresas y de otras instancias o sujetos individuales o colectivos […]. El objetivo último es comprender la producción y percepción artística

como un proceso histórico complejo, vinculado a distintos contextos, intenciones y funcionalidades [...] plasmadas en la propia obra de arte (p. 46236, CESP3).

Per la seua banda, és interessant subratllar els elements que apunten als estudis de Cultura Visual en la concreció d'aquest marc legal. En aquest sentit, com s'ha mencionat, el fet cultural s'entén explícitament com una construcció sociohistòrica, els fonaments de la qual han de ser explicats i subvertits en el desenvolupament de l'assignatura. És per això que la matèria ha d'abordar la delimitació del camp d'estudi, i aquest és un aspecte «ligado tanto a los cambios históricos que se han dado en la comprensión de este [campo de estudio] como a la evolución del significado de sus conceptos fundamentales, empezando por la propia noción de "obra de arte"» (p. 46235, CESP1). Aquest enfocament ja ens predisposa a qüestionar la perspectiva modernista —al·ludida al marc teòric— que tradicionalment ha guiat la disciplina (Bugnone *et al.*, 2019; Didi-Huberman, 2008; Trafí-Prats, 2009; Triviño, 2014).

En línia amb això, quan es refereixen, per exemple, les funcions de l'art, s'apel·la a la dimensió coconstruïda d'aquest en explicitar que l'art «ha servido, en ocasiones, a Estados, colectivos e individuos como medio de influencia y control, tanto para generar conformidad con el orden social, como para subvertirlo y transformarlo» (p. 46236, CESP3). Apareix, doncs, la imatge com a creadora de sentits, de realitats, d'acord amb estudis d'antropologia de la imatge (Belting, 2007). Com hem vist, es parla de la relació de l'art i les mentalitats, els interessos i accions dels Estats i altres grups de poder, de les diferents classes i grups socials, entre altres instàncies-subjectes individuals o col·lectius. A més, allò s'uneix al necessari enteniment d'aquestes relacions en l'actualitat «en el marco de una cultura audiovisual dominada desde los medios y redes de comunicación» (p. 46236), en consonància amb els ja mencionats estudis de Gondra *et al.* (2014).

Per la seua banda, en relació amb la historització de les nocions historicoartístiques, resulta del tot interessant com es planteja la necessitat d'abordar els «oposats històrics» al concepte de bellesa i els cànons de valoració estètica, que ens permet interpretar una altra ruptura, en aquest

cas amb la tradicional identificació de la Història de l'Art com a Història de la Bellesa, i ens evoca obres com les d'Eco (2004, 2007).

> De este modo, a través del análisis comparativo de obras de distintos periodos, el alumnado puede reconocer cómo han ido cambiando la idea de belleza y los cánones de valoración estética, adquiriendo una concepción compleja y no dogmática de las ideas estéticas y dando ocasión al desarrollo de su propio criterio y gusto (p. 46238, CESP7).

A més, resulta més rellevant si cap que això es plantege en connexió amb l'impacte o els efectes que aquests cànons i criteris tenen en el (auto) concepte físic i psicològic de l'alumnat, la qual cosa, al seu torn, podem relacionar també amb la ja al·ludida Psicologia de l'Art i l'empatia històrica. Es remarca així el paper de l'Art (i, per tant, de la Història de l'Art) en la construcció d'un ideal de bellesa canònic que té implicació sobre els cossos en el present. En tot cas, és cert que en algunes ocasions en les quals s'al·ludeix explícitament al paper de l'art com a creador/productor de realitats, trobem alguns matisos que posen més èmfasi en la tradicional influència i el reflex del context en l'art i l'artista que no a la inversa.

Així les coses, com hem indicat, l'objecte de la matèria, el fet artístic i les seues relacions amb altres dimensions culturals i l'experiència humana s'entén en un sentit universal, com a producte de «la inteligencia y la creatividad humana» (p. 46233). No obstant això, ara —i no de manera banal—, a diferència del que —tot seguit a aquestes declaracions— succeïa en les anteriors concrecions legals, desapareixen les referències a límits occidentals en la selecció de continguts. Més encara, en les competències específiques trobem la denúncia explícita d'alguns etnocentrismes —especialment, l'eurocentrisme i l'androcentrisme— que històricament han caracteritzat la matèria, que haurà d'encarregar-se de la seua desconstrucció. Per tant, l'assignatura es presenta des d'un marc universal que ara sí que es fonamenta des d'un (re)coneixement de les altres cultures, i se situa així en la senda de la interculturalitat (Pérez-Garzón, 2008; López-Castelló y Parra, 2025).

D'aquesta manera, la selecció i l'anàlisi d'obres, artistes i moviments artístics ha d'evitar «criterios que, por su carácter ideológico, eurocéntrico, sexista o, en general, discriminatorio, supongan un sesgo

injustificado» (p. 46237, CESP5), i ha de posicionar-se en un enteniment de la qualitat allunyada dels biaixos etnocèntrics —especialment, eurocentrisme i androcentrisme— i, per tant, de l'exclusió en matèria identitària (Cantonero, 2002; Chandra i Cempellin, 2016; Lauwrens, 2005; Nelson, 1997; Summers, 2006). De fet, s'indica la necessitat de deixar arrere els prejudicis i examinar i apreciar les obres «de otras culturas o que, pese a su interés y calidad, hayan sido marginadas de los cánones al uso» (p. 46237, CESP5). Fins i tot apuntant que «esto mismo es extensible a artistas que, por diversos motivos, y pese al valor reconocido de su obra, hayan sido olvidados por la historiografía» (P. 46237, CESP5).

Per tot això, sorprén que es continuen utilitzant termes més propis d'enfocaments excloents com el de «raça» en convidar a captar a través de gèneres com el retrat «la expresión de la diversidad de razas y etnias» (p. 46238, CESP7). Igualment, cal indicar que als criteris d'avaluació d'aquesta competència es rebaixen les expectatives en matèria de perspectiva intercultural, ja que el CEV5.1 on queda reflectida explícitament aquesta perspectiva es dirigeix majorment a avaluar l'elaboració de comentaris, al qual s'afig finalment un breu «valorando y respetando distintas obras y formas de manifestaciones artísticas» (p. 46239).

En la mateixa línia, també hem de tindre en compte que, encara que s'apel·la a una selecció universal lliure d'etnocentrismes, trobem algunes exemplificacions que naturalitzen com a universals estructuracions, periodització, nocions o principis tradicionals que, de vegades, remeten en realitat a una perspectiva occidental (i nacional). Ho podem observar en les CESP2 i 3 sobre les categories i funcions de l'art, respectivament, o a la ja al·ludida CESP4, dedicada a l'evolució de l'art i els processos de canvi i continuïtat.

> Estas reglas [de los diversos lenguajes artísticos] pueden referirse a patrones formales y pautas técnicas (simetría, proporción, equilibrio [...]) que conviene que se reconozcan (p. 46235, CESP2).

> [El arte] Se ha concebido como actividad económica, confundiéndose, en la actualidad, con procesos como el diseño industrial o la publicidad. [...] desde la época moderna, [ha sido entendida] como una actividad esencialmente autónoma, [...], para volver a vincularse a una concepción

> problemática y diversa de la realidad en algunas de las corrientes y artistas postmodernos (p. 46236, CESP3).
>
> Se concederá [...] especial atención a las relaciones de influencia y los mecanismos de reproducción que hacen que un movimiento artístico se prolongue en el tiempo, como ocurre en la relación entre el arte griego y el romano, que perviva en sí mismo, como el arte islámico, o que, mediante una ruptura, dé lugar a un movimiento nuevo, como es el caso del Neoclasicismo y el Romanticismo (p. 46237, CESP4).

Al seu torn, associat a la CESP6 sobre treball del patrimoni, persisteix un esment a escales d'anàlisi local, nacional i mundial que apunten a una certa naturalització presentista de realitats socioculturals —i geogràfiques— de l'esdevindre historicoartístic, aspecte que pot acabar reforçant indirectament la construcció d'identitats esencialistes tancades («6. Conocer y valorar el patrimonio artístico en el ámbito local, nacional y mundial, [...], para contribuir a [...] su promoción como elemento conformador de la identidad individual y colectiva, y como dinamizador de la cultura y la economía», p. 46236, CESP6). Davant aquesta mena de plantejaments, sorgeix el dubte entorn l'essencialització que podrien amagar epígrafs de continguts com «Arte e identidad colectiva: escuelas, regionalismos y búsqueda de identidad» (del bloc «C. Dimensión individual y social del arte» de sabers bàsics) (López-Castelló i Parra, 2023).

Amb tot, en consonància amb la construcció d'identitats i la superació d'una Història de l'Art etnocèntrica, destaca la inclusió explícita de la perspectiva de gènere en el plantejament legal. En esmentar-ho com a segon eix de l'assignatura, s'indica que això s'uneix, entre altres aspectes no concretats, a la necessitat d'incloure «mujeres creadoras habitualmente excluidas del canon dominante» (p. 46233). Així, la CESP8 específica i apel·la novament a la historiografia i la mediació d'institucions en la pervivència d'un androcentrisme històric (Peñalver, 2003; Sanjuán, 2015; Ruiz i Ledezma, 2017; García-Sinausía i Valtierra, 2021, 2024): «La historiografía del arte, gestada a partir de mediados del siglo XVIII, relegó a la mujer de las distintas disciplinas artísticas, negando y ocultando su capacidad creadora, como constata la escasa presencia femenina en las colecciones de los grandes museos» (p. 46238, CESP8).

D'aquesta manera, en la mencionada CESP8 s'apel·la a l'anàlisi del «papel que ha ocupado la mujer y la imagen que de ella se ha dado en los diferentes estilos y movimientos artísticos, para visibilizar a las artistas y promover la igualdad efectiva entre mujeres y hombres» (p. 46238). S'insta així a analitzar «los estereotipos y símbolos relacionados con la mujer y el ámbito femenino en obras de arte en que se representan espacios, roles, actividades y modos de vida», ja que atenent a això «se pueden contextualizar y comprender mejor las relaciones entre ambos sexos a lo largo de la historia [...] a partir de un análisis crítico de aquellas representaciones y de su función como generadoras de conformidad social» (p. 46238-46239, CESP8).

Així, la perspectiva de gènere plantejada va més enllà de la integració de dones artistes —molt necessària, encara que de concreció que pot resultar perillosament enfocada a la mera addició sobre una Història de l'Art heteropatriarcal tradicional—, i recull al mateix temps la introducció de la mateixa categoria de gènere en l'anàlisi historicoartística, la qual cosa suposa atendre estereotips, rols, espais, etc. No obstant això, encara que és cert que es parla d'atendre «las relaciones entre ambos sexos a lo largo de la historia» (p. 46238-46237), si ens fixem, la concreció d'aquesta competència sembla orientar-se més cap a la Història de les Dones i la construcció de la feminitat. Des d'aquesta perspectiva, potser es troba a faltar l'al·lusió explícita al treball de les masculinitats i l'enteniment del gènere com a categoria relacional (Aresti, 2020). En tot cas, resulta del tot encertat que es vincule l'art i la seua història —i el seu discurs— a la conformació d'identitats de gènere, i es reconeixin no solament el fet de ser reflex d'una determinada època, sinó també productor de sentits i conformador de contextos abans i ara («aquellas representaciones y de su función como generadoras de conformidad social», p. 46239, CESP8). Aquest aspecte entroncaria en els ja esmentats estudis de Cultura Visual i el poder de les imatges en la construcció de realitats.

Amb tot, cal tindre present que, tot i les limitacions assenyalades, aquesta inclusió prescriptiva de la perspectiva de gènere suposa una alteració molt significativa del cànon sociogenètic de la matèria (Sanjuán, 2015; Ruiz i Ledezma, 2017; Burgos-Martínez, 2020; García-Sinausía i

Valtierra, 2021 i 2024; Zaparaín i Hoyos, 2024), ja que, excepte la tímida inclusió de «La dona en la creació artística» (RD 1467/2007, p. 45420) com a part d'un epígraf del bloc «1. Contenidos comunes» a la LOE —sense reflex en els seus criteris d'avaluació—, era un aspecte (encara que siga des de la perspectiva de treballar críticament a les dones artistes i les dones com a objecte en la Història de l'Art), que quedà sistemàticament absent des de la mateixa aparició de l'assignatura en el segle XIX.[9]

5.3. Selecció i presentació dels continguts

D'acord amb els pressupostos historiograficoartístics assenyalats, els sabers bàsics s'estructuren en quatre blocs que ens recorden l'enfocament de la primera LOGSE, ja que es torna i s'intensifica el plantejament dels continguts en eixos temàtics que poden alterar la focalització en l'evolució cronologicolineal dels estils (en línia amb Fuentes i Gil, 2019). Com indicava la LOGSE, els conjunts de continguts «no han de ser interpretados como unidades didácticas o temáticas, ni tampoco tienen por qué ser desarrollados en la programación académica en el orden en que se presentan» (R. D. 1178/1992, p. 210). Ara, en la LOMLOE s'assenyala que aquests blocs de continguts s'han organitzat per criteris temàtics, encara que, tot seguit, s'aclareix —en cert to continuista amb la tradició—, que això no és un obstacle «para que sea posible realizar una aproximación a estos saberes siguiendo un orden cronológico, o combinando ambos aspectos» (p. 46234).

Així, el primer bloc, «Aproximación a la Historia del Arte», retorna la fonamentació epistemològica a la matèria que la LOMCE (RD 1105/2014) havia suprimit en el seu desenvolupament de continguts, almenys de manera autònoma explícita. Amb la LOMLOE aquest bloc segueix una tònica similar al que ja havíem observat en períodes anteriors: atenció a la complexitat de l'obra i la seua interpretació, coneixement de la terminologia i el vocabulari específic, eines d'anàlisis a escala tècnica, formal, estilística

9 Convé, això sí, esmentar períodes com el de l'experimentació de la LOGSE (com ja s'ha fet en anteriors ocasions), en el qual destaca la realització d'algunes propostes significatives en aquest sentit, encara que en un marc paral·lel i minoritari de la prescripció normativa comuna i generalitzada en aquell moment (López-Castelló, 2024).

i iconogràfica, dimensió comparativa i «Influencias, préstamos, continuidades y rupturas en la Historia del Arte» (p. 46249). Aquest bloc, segons s'apunta, podria concebre's com a preàmbul o com a activitat que cal desenvolupar al llarg del curs.

A partir d'aquest punt, els tres blocs posteriors, «B. El arte y sus funciones a lo largo de la historia», «C. Dimensión individual y social del arte» i «D. Realidad, espacio y territorio en el arte» contemplen tota una sèrie d'interessants epígrafs que, en relació amb tot allò apuntat, aglutinen la perspectiva diacrònica i temàtica de l'art com a «instrumento mágico-ritual a lo largo de la historia», «dispositivo de dominación y control», «valor propagandístico», «mecenazgo y coleccionismo como elementos de diferenciación social», «medio de progreso, crítica y transformación sociocultural», «idioma de sentimientos y emociones», així com des de la perspectiva de la «identidad individual: la necesidad de representarnos. La imagen del cuerpo humano. El género del retrato. La evolución en la imagen del artista», entre altres. Cal mencionar que, dins del bloc C, es concreta la perspectiva de gènere en dos epígrafs, a saber: «La representación de la mujer en el arte desde una perspectiva crítica» i «La mujer como artista. La lucha por la visibilidad a lo largo de la historia del arte». Lògicament, aquests han de ser entesos de manera específica, però també transversal.

Per la seua banda, és interessant com en el bloc «D. Realidad, espacio y territorio en el arte» es torna a apel·lar a la «Museografía y museología», la qual cosa s'havia perdut, almenys en la seua plasmació explícita, des d'aquell epígraf «El monumento. La obra del arte en el museo. El arte en los itinerarios historicoculturales» (RD 1178/1992, p. 21) de la concreció LOGSE. En aquest sentit, ja hem indicat l'al·lusió crítica que recorre la legislació sobre les institucions com a mediadores del discurs historicartístic en termes d'expressió i construcció de poder-identitat. En aquest mateix bloc, observem com l'estudi de l'art apareix relacionat amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible («Arte y medio ambiente. La naturaleza y la representación de las emociones. Arquitectura, urbanismo y diseño sostenible. La contribución del arte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible»).

No obstant això, per les matisacions que hem anat indicant, es manté el dubte de la concreció final que aquest plantejament puga tindre.

Una lectura *sedimentada en la tradició* pot igualment trobar les vies per a fer recaure el pes en el relat cronologicolineal de l'estil. De fet, si ens hi fixem, molts dels epígrafs de continguts es formulen apel·lant a una dimensió evolutiva que, a vegades, remunta el tractament del tema-problema des de la prehistòria fins a l'actualitat. En aquest sentit, el relat cronologicolineal, *d'inici a fi*, continua constituint l'arrel nuclear, la qual cosa, des de posicions conservadores, pot dirigir de manera més o menys còmoda cap a una Història de l'Art de la tradició artística occidental.

Malgrat això, les directrius abans exposades han de pressuposar una concreció crítica de la seua formulació. A tall d'exemple: «El arte como medio de progreso, crítica y transformación sociocultural desde el pensamiento ilustrado hasta la actualidad» pot remetre a una anàlisi estilística que vaja etnocèntricament des de la Il·lustració fins a l'actualitat, o pot, més encertadament atesos els requeriments de l'assignatura, treballar críticament i de manera intercultural el concepte de progrés i modernitat a partir de les manifestacions artístiques. De la mateixa manera, epígrafs com «El patrimonio artístico: preservación, conservación y usos sostenibles. Museografía y museología» haurien d'assumir una mirada transversal que reparara, entre altres problemàtiques, en els orígens de les col·leccions artístiques, les seues pervivències etnocèntriques, així com els avanços i reptes en el procés descolonitzador i, per tant, en la consecució de la interculturalitat. En tots dos casos, lògicament, la inclusió de la perspectiva de gènere hauria d'abocar a la construcció d'un nou discurs històric que incloguera dones creadores i s'atenguera el gènere com a categoria d'anàlisi relacional. Tot això des del qüestionament i la desconstrucció del criteri històric de la suposada rellevància-fama-qualitat.

5.4. Aspectes psicopedagògics i metodològics

Els aspectes psicopedagògics i metodològics són aquells als quals se'ls dediquen explícitament menys línies. Tot i això, en són més que en les anteriors introduccions des de la LOGSE (1992), que a penes esmentaven alguna qüestió al respecte, més enllà, si així es pot considerar, de l'èmfasi en el mètode de l'historiador de l'art (que segueix present en la LOMLOE). Això últim, fins a cert punt, no és una novetat en la trajectòria

sociogenètica de la disciplina. Fins i tot moltes propostes de renovació s'han fonamentat en la implementació del mètode de l'historiador de l'art des d'una visió clarament disciplinar (Luis, 1998). Constitueix, per tant, al nostre judici, un tret de la mediació disciplinar —unit a la concepció universitària— que revist —i ha revestit sociogenèticament— la matèria (Caballero, 1992-1993).

Més enllà d'aquesta al·lusió, al marc legal s'esmenten alguns aspectes de manera general, com l'adaptació de la metodologia utilitzada a la individualitat i diversitat de l'alumnat, i se li atorga així major protagonisme amb aprenentatges més actius (aspecte que possibilitaria l'enfocament competencial de l'etapa i de la mateixa assignatura). Per això, per a atendre aquesta demanda, s'apel·la al fet que els criteris d'avaluació «suponen igualmente el diseño de instrumentos múltiples y diferentes» (p. 46234). S'anima a desenvolupar el treball en equip, els processos d'indagació i investigació, així com la creativitat i la transferència del coneixement adquirit (lligat a l'ús i maneig de la informació). En aquest sentit, en la introducció dels sabers bàsics s'indica que aquests «han sido concebidos para que puedan abordarse desde distintos enfoques didácticos y metodológicos» (p. 46234), i es convida a «elaborar propuestas [...] integradoras en las que se apliquen el análisis, la interpretación y la valoración personal y argumentada, el diálogo y la colaboración con los demás y con otras áreas de conocimiento, el uso crítico, ético y responsable de la información» des d'una «concepción del conocimiento y el aprendizaje como motor del desarrollo personal, social y cultural, y como garantía para afrontar con éxito los retos y desafíos del siglo XXI» (p. 46235). Aquestes estratègies han de desenvolupar tant processos instrumentals com actituds crítiques. En tot cas, convé assenyalar que ja trobàvem a la LOGSE la necessitat de «realizar actividades de documentación e indagación en los que se analicen, contrasten e interpreten informaciones diversas sobre aspectos de la Historia del Arte» (R. D. 1178/1992, p. 21).

Amb tot, ens situem ara clarament en una aposta per fomentar les capacitats més complexes del coneixement. Això podem veure-ho reflectit en el plantejament dels Criteris d'Avaluació, on es demana conéixer (en alguns casos críticament), comprendre, identificar-reconéixer, investigar,

analitzar (de vegades críticament), comparar-distingir, comprovar, vincular, elaborar (comentaris, ressenyes biogràfiques, arguments propis), expressar, explicar, debatre, utilitzar, prendre consciència, valorar, respectar, empatitzar. Aquest fet donaria resposta a les denúncies d'autores com La Follette (2017) o Trafí-Prats (2009) a un ensenyament i aprenentatge de l'assignatura que històricament hauria privilegiat els nivells més baixos de la taxonomia de Bloom. Un aspecte en consonància amb els ja mencionats estudis sobre el treball de les competències del pensament històric en el marc curricular de la LOMCE (Fuster, 2015) i la seua comparativa amb la LOMLOE, la qual, com han indicat Moreno-Vera *et al.* (2023), ha suposat un gran avanç en aquest sentit.

6. A manera de conclusió: les possibilitats del canvi i la formació del professorat per a la renovació

Al llarg d'aquest treball hem pogut veure que el plantejament de la Història de l'Art sota la LOMLOE presenta algunes continuïtats, però sobretot significatives ruptures —en clau renovadora—, amb la tradició sociogenètica de l'assignatura. Quant a les finalitats, es planteja una matèria amb competències en el maneig de la informació útil en la cultura actual mediatitzada per l'audiovisual; el treball crític de les identitats (sobretot en relació amb l'eurocentrisme i la perspectiva de gènere); l'alineació amb els ODS i la sostenibilitat, i, unit a això, el treball de l'art, la creació artística i el patrimoni per a la millora de la societat. En coherència amb aquestes finalitats, quant als continguts, s'aprecien petjades que van més enllà de Biografia, Formalisme, Sociologia de l'Art, Història Social de l'Art i Iconografia-Iconologia, per a incloure significativament pressupostos que connecten amb els estudis de Cultura Visual, amb referències al caràcter construït del fet artístic, la disciplina, les seues categories, els etnocentrismes que han mediat la selecció de continguts i que convé desconstruir i, en aquest sentit, la necessitat de no delimitar la selecció a una perspectiva eurocèntrica i androcèntrica. D'aquesta manera, es plantegen així uns blocs de continguts a manera temàtica en la presentació dels quals s'anima a alterar l'ordre o criteri cronològic. En el pla psicopedagògic, s'aposta per fomentar les capacitats més elevades del coneixement,

relatives a indagar, investigar, contrastar, elaborar, empatitzar, respectar…, aspectes que van més enllà de les clàssiques al·lusions al mètode de l'historiador i la historiadora de l'art (també presents).

Davant aquesta oportunitat —que suposa un repte al mateix temps—, convé preguntar-nos si el canvi és possible i quin hauria de ser el plantejament de la formació docent per a afavorir la renovació. Ja sabem que una formació disciplinar sòlida és un element clau perquè la didàctica de les Ciències Socials puga abordar-se des d'una perspectiva crítica (Parra i Morote, 2020), perquè puga donar-se un coneixement didacticodisciplinar sòlid basat en la innovació al professorat (Pons-Altés i Irigoyen, 2023). En aquest sentit, hem de tindre en compte les carències disciplinars amb què l'alumnat accedeix al Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària. Al nostre judici, és necessari desenvolupar una identitat docent fonamentada en el compromís per la renovació crítica de les assignatures que s'ensenyen. Per a això, les estratègies enfocades des de les *pedagogies de la representació i la possibilitat* ens semblen del tot adequades, rescatant, per exemple, la memòria de les propostes de grups de renovació pedagògica o de docents que, en diferents contextos, van deixar constància dels seus materials innovadors. Això permet, sens dubte, crear una memòria de la tradició renovadora que ajude a veure que el canvi és —i ha sigut— possible i, sobretot, que paga la pena l'esforç i el temps que suposa la renovació per a aconseguir una educació més democràtica, plural i diversa (Giroux, 2001; Parra, 2019; López-Castelló, 2024).

Al seu torn, això s'entén estretament unit al fet de mostrar la viabilitat de plantejar l'aprenentatge amb metodologies de treball cooperatiu (Irigoyen, 2019) en el context de la matèria que ens ocupa, unides, en el nostre cas, a la problematització dels continguts historicoartístics, d'acord amb propostes com les mencionades al llarg del treball.

Lògicament, no hem d'oblidar condicionants més externs que aguaiten aquesta assignatura, a saber: les proves d'accés a la universitat. En aquest sentit, pensem que és necessari una modificació (o enteniment crític) de l'actual plantejament de les proves (López-Castelló, 2022; López i Monteagudo, 2016; Rodríguez i González, 2009), que sol·licite (o espere) tasques en línia amb l'aparell conceptual-metodològic que es proposa en la prescripció de la matèria.

Amb tot, volem finalitzar aquesta aportació plantejant algunes línies de treball en què caldria aprofundir i que tenen a veure amb els —o alguns— interrogants de cara a la retraducció del plantejament LOMLOE de l'assignatura a les aules. Tenint presents els lineaments bàsics que planteja la Llei, és necessari analitzar com es concreten en els currículums de cada Comunitat Autònoma (recordem que la disparitat no era menor en la ja esmentada anàlisi de López i Monteagudo, 2016a i 2016b) perquè això, sens dubte, condiciona la pràctica d'aula. Posteriorment, serà necessari aterrar en *la realitat* de l'aula, per a veure en què es concreten aquests pressupostos prescrits, tenint en compte els agents escolars (especialment, professorat i alumnat). Dins d'aquesta anàlisi, serà particularment interessant aprofundir en els aspectes o les dimensions que faciliten o obstaculitzen la introducció dels postulats més renovadors respecte a la tradició sociogenètica per a així poder aprofundir sobre aquestes qüestions en la formació docent i, basant-se en això, dissenyar i difondre materials/propostes renovadores entorn de l'assignatura que, com hem indicat, construïsquen una memòria i un compromís per la seua renovació.

Finançament

Aquesta investigació es desenvolupa en el marc del projecte d'I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), finançat per MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ i «FEDER Una manera de hacer Europa».

Referències bibliogràfiques

Abramowski, A. (2020). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar? *Tramas. Educación, Audiovisuales y Ciudadanía.* http://tramas.flacso.org.ar/articulos/el-lenguaje-de-las-imagenes-y-la-escuela-es-posible-ensenar-y-aprender-a-mirar

Aresti, N. (2020). La historia de las masculinidades, la otra cara de la historia de género. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea, 117*(1), 333-347. https://doi.org/10.55509/ayer/117-2020-13

Asensi, E., i Palomares, O. (2024). La lámina warburguiana como recurso para la alfabetización visual en secundaria. Una propuesta para el aprendizaje a través de las imágenes. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 117*, 53-60.

Ávila, R. M. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores.* Díada.

Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen.* Katz.

Bugnone, A., Fernández, C., Capasso, V., i Urtubey, F. (2019). Estudios sociales del arte y transdisciplina: una propuesta metodológica. *Revista Cultura y Representaciones Sociales, 13*(26), 388-411. https://doi.org/10.28965/2019-26-14

Burgos-Martínez, M. (2020). *La legitimación de la desigualdad de género en las materias histórico-artísticas de la Educación Secundaria: revisión curricular y cuadernos de actividades.* IUCIE, Universitat de València.

Caballero, M. R. (1992-1993). La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro. *Imafronte, 8-9*, 51-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=233380

Caballero, M. R. (2002). *Inicios de la Historia del Arte en España: La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)*. CSIC.

Cantonero, J. (2002). Una arqueología de la mirada o qué Historia del Arte estamos enseñando. *Campo Abierto, 21*, 83-96.

Chandra, A., i Cempellin, L. (2016). Looking Beyond the Canon: Localized and Globalized Perspectives in Art History Pedagogy. *Art History Pedagogy & Practice, 1*, 1-48. https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=ahpp

Corachán, A. (1987). La reforma que viene... o ¡que viene la reforma! *El Nostre Institut (III Època), 1*, 40-45.

Corachán, A. (2011-2012). 25 anys. O tempora, o mores! *El Nostre Institut*, 118-119.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia.* Pomares-Corredor.

Didi-Huberman, G. (2008). *Ante el tiempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes.* Adriana Hidalgo Editora.

Dorio, I., Sabariego, M., i Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. Dins R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (p. 275-292). La Muralla.

Eco, U. (2004). *Historia de la belleza.* Lumen.

Eco, U. (2007). *Historia de la fealdad.* Lumen.

Escribano-Miralles, A., i Molina, S. (2015). La presencia de la historia del arte en el nuevo currículum de educación primaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 79*, 15-24.

Feliu, M. (2011). Metodologías de enseñanza y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 25*, 85-102. https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2363

Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning,* 40(6), 60-64. https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Freedman, K. (1992). La enseñanza del tiempo y el espacio: comprensión de la historia del arte y de la herencia artística. *Revista de Educación, 298*, 81-88.

Fuentes, C., i Gil, N. (2019). La didáctica de la Historia del Arte y la educación competencial. Propuesta de replanteamiento curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 18*, 63-75. 10.1344/ECCSS2019.18.5.

Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de Historia? *Didácticas Específicas, 12*, 27-48. https://doi.org/10.15366/didacticas2015.12.002

García-Pérez, N., Martínez-Cayado, L., Sempere, A., i Cartagena, A. (coords.) (2023). *Historia del Arte e innovación educativa. Nuevas estrategias metodológicas y docentes.* Editum.

García-Sinausía, S., i Valtierra Lacalle, A. (2021). Historia del Arte en la LOMCE y la LOMLOE: ¿hacia una igualdad de género real? Dins L. Álvaro i C. Hamodi (coords.), *Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación.* Dykinson.

García-Sinausía, S., i Valtierra Lacalle, A. (2024). Análisis y evolución del currículo educativo español (LOMCE-LOMLOE) en la materia de Historia del Arte en cuestión de género. *Didacticae, 16*, 1-13. https://doi.org/10.1344/did.43758

García-Varas, A. (2011). *Filosofía de la imagen.* Ediciones Universidad de Salamanca.

Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.

Gondra, A., De Angelis, M. G., López, G., i Vives-Ferrándiz, L. (2014). *Cuando despertó, el elefante todavía estaba ahí. La imagen del rey en la Cultura Visual 2.0*. Sans Soleil Ediciones.

Gozalbes, E. (1995). Sobre la enseñanza de los contenidos histórico-artísticos en la Educación Secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 5*, 95-100.

Irigoyen, A. (2019). Aprenent història amb treball cooperatiu. Estudi de cas a primer de batxillerat. *Comunicació Educativa, 32*, 39-57. https://doi.org/10.17345/comeduc3239-57

Kárpáti, A. (2019). Art education in Central and Eastern Europe. Dins J. Baldacchino, K. Freedman, E. Hall i N. Meager (eds.), *International Encyclopaedia of Art and Design Education, Vol. II: Curricular aspects of art & design education* (p. 1-17). Wiley Blackwell Publishers. https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead107

La Follette, L. (2017). Bloom's Taxonomy for Art History. Blending A Skills-Based Approach into The Traditional Introductory Survey. *Art History Pedagogy & Practice*, 2(1).

Lauwrens, J. (2005). *The contested relationship between art history and visual culture studies: a south african perspective*. Grado de Magister Artium. https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/24859/00dissertation.pdf?sequence=1

Levitt, P., i Rutherford, M. B. (2019). Beyond the West: Barriers to Globalizing Art History. *Art History Pedagogy & Practice* 4(1). https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol4/iss1/2

López, R., i Monteagudo, J. (2016a). Las Pruebas de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia del Arte. Análisis de su estructura y contenido. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 30*, 45-64. https://doi.org/10.7203/dces.30.4314

López, R., i Monteagudo, J. (2016b). La evaluación en las PAU de Historia del Arte. Contenidos, ejercicios y capacidades cognitivas. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, 29*, 51-61.

López-Benito, M. V. (2012). La museografía interactiva como una nueva herramienta para la enseñanza de la Historia del Arte. Dins F.

R. Durán Villa, R. López-Facal, M. C. Saavedra Vázquez, J. A. Sánchez García i M. Villarino Pérez (eds.), *Actas del Congreso Internacional Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía* (p. 1227-1238). Servicio de Publicaciones de la Universidade de Santiago de Compostela.

López-Castelló, R. (2022). Concepciones del profesorado de Educación Secundaria en formación sobre las PAU y el comentario de obras de arte. Dins D. Parra i X. M. Souto (coords.), *El profesorado como agente de cambio* (p. 197-217). Nau Llibres.

López-Castelló, R. (2024). *La representación de la Historia del Arte como disciplina escolar (siglos xviii-xxi): sociogénesis e incidencia en la práctica educativa*. [Tesi doctoral no publicada]. Universitat de València.

López-Castelló, R., i Parra, D. (2023). El discurso eurocéntrico en los manuales españoles de Historia del Arte de Bachillerato. *Clío. History and History Teaching, 49*, 326-343. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499578

López-Castelló, R., i Parra, D. (2025). Pertenencia y alteridad en la Historia del Arte escolar. Retos para una educación intercultural. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 120*, 34-40.

Lorenz, K. (2016). *Ancient Mythological Images and Their Interpretation. An introduction to Iconology, Semiotics and Image Studies in Classical Art History.* Cambridge University Press.

Luis, A. (1998). La renovación del arte como objeto de enseñanza en España: entre la continuidad del culturalismo y el cambio formalista. *Scripta Vetera. Edición electrónica de trabajos publicados sobre Geografía y Ciencias Sociales.* https://www.ub.edu/geocrit/sv-45.htm

Mocholí, M. E., i Domenech, S. (eds.) (2021). Video-Actas de la I Jornadas de Innovación Educativa «Compartiendo experiencias: la docencia universitaria del estudio de la imagen como Historia Cultural». Universitat de València. https://innoeduimg.blogs.uv.es/i-jornadas-innovacion-educativa-resultados/

Monteagudo, J., i Vera, M. I. (2017). Qué aprenden los alumnos sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la región de Murcia. *Educatio Siglo XXI, 35*(3), 229-254. http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/308981/218281

Moreno-Vera, J. R., Rodríguez, R. A., i Monteagudo, J. (2023). Competencias de pensamiento histórico en Bachillerato: análisis de los niveles cognitivos en los criterios de evaluación. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 45*, 89-107. https://doi.org/10.6018/areas.528181.

Nelson, R. S. (1997). The Map of Art History. *The Art Bulletin, 79*(1), 28-40. https://www.jstor.org/stable/3046228?seq=1#metadata_info_tab_contents

Ocampo, E., i Peran, M. (2002). *Teorías del arte*. Icaria.

Parra, D. (2019). Representación de la historia escolar y crítica del consenso del sentido común. Dins D. Parra i C. Fuertes (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (p. 73-98). Tirant Humanidades.

Parra, D., i Morote, A. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-diciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34*(3), 11-32. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028

Peñalver, R. (2003). *¿Qué quieres enseñar? Un libro sexista oculta la mitad*. Instituto de la Mujer.

Pérez-Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la Educación, 27*, 31-55. https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1596

Pons-Altés, J. M., i Irigoyen, A. (2023). Qui necessita les didàctiques específiques? A les portes d'una implosió educativa. *Comunicació Educativa, 36*, 5-7. https://doi.org/10.17345/comeduc36.2888

Rodríguez, M., i González, C. (2009). La prueba de selectividad de historia del arte: propuesta para un debate. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 60*, 59-73.

Ruiz, M., i Ledezma, L. (2017). ¿Y dónde están las mujeres? Las artistas en la Historia del Arte. *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, 37*, 187-194. http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1272

Sancho, M. V. (1989). La enseñanza de la Historia del Arte en BUP y COU. *Pissarra. Revista d'Ensenyança de les Illes, 49*, 25.

Sanjuán, E. (2015). ¿Dónde está la mujer en la Historia del Arte de Bachillerato? *Clío. History and History teaching, 41*, 1-15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5303995

Stroud, E. J. (2006). *Opening the door to meaning-making in Secondary Art History instruction* (Thesis for the Degree of Master of Arts). Universitat de Texas del Nord.

Summers, D. (2006). The history of art as a new humanistic discipline. Paper presented at the *Sixth Annual Conversation on the Liberal Arts, Gaede Institute for the Liberal Arts.* https://westmont.egnyte.com/dl/V1CjfpCpOk

Trafí-Prats, L. (2009). Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education. *Studies in Art Education, 50*(2), 152-166. https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518763

Trepat, C. (2003). *El taller de la mirada. Una didàctica de la Historia de l'Art.* Pagès Editors.

Triviño, L. (2014). Cómo abordar la enseñanza de la Historia del Arte desde una perspectiva de género: el movimiento impresionista como ejemplo. *Dossiers Feministes, 19*, 205-220. http://www.e-revistes.uji.es/index.php/dossiers/article/view/1484

Triviño, L., i Vaquero, C. (2019). Producción de recursos didácticos por parte del profesorado en formación a través de la alfabetización audiovisual y la práctica performativa. Dins M. del C. Ortega-Navas, M. A. López-González i P. Amor-Hernández (coords.), *Innovación educativa en la era digital* (p. 243-255). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Zaparaín, M. J., i Hoyos, J. (2024). La visión de género en la Historia del Arte, una aproximación a la situación en ESO y Bachillerato. El caso de Castilla y León. *European Public & Social Innovation Review, 10*, 1-21. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-940

Legislació

Reial decret 1178/1992, de 2 d'octubre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims del batxillerat (BOE, suplemento del número 253, p. 5-62).

Reial decret 1467/2007, de 2 de novembre, pel qual s'estableix l'estructura del batxillerat i se'n fixen els ensenyaments mínims (BOE, núm. 266, 06-11-2007, p. 45381-45477).
Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat (BOE, núm. 3, 03-01-2015, p. 169-546).
Reial decret 243/2022, de 5 d'abril, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims del batxillerat (BOE, núm. 82, 06-04-2022, p. 46047-46408).

EDUCACIÓ DEMOCRÀTICA I PENSAMENT CRÍTIC: EL MÈTODE PUZLE A L'AULA DE 3R D'ESO DE CIÈNCIES SOCIALS

Montserrat Boada de la Cruz
Universitat Rovira i Virgili i Departament d'Educació
montseboada77@gmail.com

Resum
Aquesta investigació presenta un estudi de cas centrat en l'anàlisi de l'impacte de la implementació del mètode Puzle en un grup classe de 3r d'ESO (n=31), en l'assignatura de Ciències Socials. L'estudi s'orienta a abordar diverses problemàtiques detectades a l'aula, com la manca de motivació, d'interès i de participació, així com la necessitat d'impulsar el pensament crític i les capacitats analítiques i reflexives de l'alumnat. La intervenció es va dur a terme en el marc dels continguts sobre l'organització política dels estats, temàtica que ofereix una oportunitat per treballar competències clau per a l'educació democràtica. Els resultats obtinguts mostren que l'adaptació del mètode Puzle va afavorir significativament l'aprenentatge dels continguts polítics, gràcies a la responsabilitat individual i el compromís dels estudiants dins dels seus grups. L'alumnat va demostrar més interès per l'activitat, va participar de manera més activa i equitativa, i es va implicar en la tasca col·lectiva a través d'un treball cooperatiu i comunicatiu. Finalment, aquest mètode va afavorir l'adquisició dels

Comunicació Educativa, núm. 38, 2025, pàg. 97-121 | DOI: 10.17345/comeduc38.4323
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

coneixements teòrics i l'elaboració de reflexions més profundes, basades en un raonament crític i analític, en què els alumnes van ser capaços d'establir vincles entre els coneixements adquirits i les seves opinions pròpies.

Paraules clau: aprenentatge cooperatiu; mètode Puzle; pensament crític; educació política; participació.

Democratic education and critical thinking: the Jigsaw Classroom in third-year Secondary-School Social Sciences

Abstract

This research presents a case study that analyses the impact of implementing the Jigsaw Classroom in a Social Sciences class of students in the 3rd year of secondary school (n=31). The study addresses several issues identified in the classroom, such as the students' lack of motivation, interest, and participation, as well as the need to promote their critical thinking and analytical and reflective skills. The intervention was carried out within curricular content related to the political organization of states—a topic that provides an opportunity to develop key competencies for democratic education. The results show that the adaptation of the Jigsaw method significantly enhanced students' understanding of political concepts, thanks to the individual responsibility and commitment fostered within cooperative groups. Students showed greater interest in the activity, participated more actively and equitably, and became more engaged in the collective task through communicative and cooperative work. Finally, the Jigsaw Classroom facilitated both the acquisition of theoretical knowledge and the development of deeper reflections, grounded in critical and analytical reasoning. This enabled students to establish connections between acquired knowledge and their own opinions.

Keywords: cooperative learning; Jigsaw Classroom; critical thinking; political education; student participation.

Rebut: 21/09/2024 | Acceptat: 14/07/2025

1. Introducció

Durant un període d'observació en una aula de 3r d'ESO, a través de l'anàlisi de les actuacions i interaccions de l'alumnat en el marc de l'assignatura de Ciències Socials, es van detectar un seguit de necessitats i problemàtiques presents a l'aula, com la manca de motivació i la incapacitat per formular i redactar reflexions de manera autònoma. Per exemple, en l'anàlisi i la interpretació d'un climograma dins del temari de geografia, els alumnes mostraven dificultats per dur a terme la tasca quan no disposaven d'una pauta explícita que indicava què havien de dir o escriure. Aquesta situació va fer sortir a la llum la necessitat d'impulsar les capacitats analítiques, reflexives i, especialment, el pensament crític de l'alumnat.

Aquestes problemàtiques es van intensificar en considerar que la següent temàtica programada, l'organització política dels estats, requereix un nivell elevat de pensament crític. Aquest és fonamental per poder qüestionar, analitzar i avaluar els diferents aspectes del sistema polític, incloent-hi les estructures de govern, l'aprovació de lleis i els drets dels ciutadans.

Davant d'aquesta situació, després d'un debat sobre les mesures més adequades per afrontar aquest repte, es va concloure que una de les eines clau per desenvolupar el pensament crític és la metodologia docent. Aquesta ha de promoure processos cognitius que plantegin reptes i dubtes, i fer, així, que els estudiants activin habilitats de comprensió, anàlisi, comparació i valoració per completar la tasca i assolir la competència. En aquest sentit, les metodologies d'aprenentatge cooperatiu, com el mètode Puzle (*Jigsaw Classroom*), han demostrat ser especialment efectives per fomentar el pensament crític. Aquestes metodologies ofereixen una organització del grup classe i una estructura de les interaccions que permet, en primer lloc, una anàlisi profunda del contingut; en segon lloc, una avaluació crítica de la informació, i en tercer lloc, la resolució de problemes i la recerca de solucions creatives (Guerrero *et al.*, 2018).

La implementació d'aquesta metodologia es va dur a terme a través de la configuració de grups base i grups d'experts. Els alumnes van desenvolupar una investigació sobre diverses temàtiques específiques relaciones

amb l'organització política dels estats i, seguidament, van realitzar una tasca d'anàlisi i interpretació. Aquest procés, basat en el treball en equip, el debat i el diàleg, va facilitar la construcció d'una reflexió conjunta en què els estudiants van exposar els coneixements adquirits complementats amb raonaments crítics, i van establir així vincles amb el repte plantejat.

2. Marc teòric

2.1. El treball cooperatiu i el mètode Puzle

El treball cooperatiu ha obtingut un resultat molt positiu en l'ensenyament de les Ciències Socials gràcies al fet que permet crear un escenari molt més inclusiu, amb la creació de diversos grups heterogenis, formats amb alumnes amb capacitats acadèmiques diverses, que hauran de crear vincles d'ajuda entre ells mitjançant la comunicació i l'organització de tasques a través de l'adjudicació d'uns rols, amb la finalitat que tots els participants puguin contribuir a l'activitat (Martín Sánchez, 2016).

Autors com Johnson *et al.* (1999) han investigat profundament l'aprenentatge cooperatiu i n'han exposant els avantatges i els punts clau perquè pugui ser utilitzat adequadament. Amb això han exposat una nova via d'aprenentatge en què es planteja un escenari on un alumne desmotivat —dins d'un entorn educatiu basat en la competitivitat— es pugui sentir partícip dins un grup gràcies a la solidaritat dels seus companys, i on, a més, es pugui sentir acollit i vàlid per mostrar i aplicar les seves habilitats i coneixements d'igual forma que un altre alumne amb qualificacions acadèmiques més elevades (una qüestió que també impulsa la seva autoestima). És a dir, el treball cooperatiu representa un context educatiu més equitatiu i igualitari. Per altra banda, els mateixos Johnson *et al.* (1999) ressalten altres qualitats beneficioses que l'aprenentatge cooperatiu pot oferir en el procés d'aprenentatge, com un rendiment més elevat, una productivitat més gran i l'impuls de la motivació intrínseca i el pensament crític.

Pel que fa als diferents tipus i variants de metodologies i tècniques cooperatives incloses dins del concepte d'*aprenentatge cooperatiu*, una de les metodologies més destacades i amb resultats remarcables en els darrers

anys és el mètode Puzle o Trencaclosques (originalment, *Jigsaw Classroom*). Creat per Elliot Aronson el 1971 (Santos-Rego *et al.*, 2009), aquest mètode va ser dissenyat en el context de la fi de la segregació racial a les escoles dels Estats Units, amb l'objectiu d'integrar estudiants de diferents col·lectius dins d'una mateixa aula. Aronson va desenvolupar una estructura didàctica que fomentava el progrés de tots els alumnes i evitava que s'ignoressin mútuament (Irigoyen, 2023).

El mètode Puzle promou l'aprenentatge cooperatiu i la participació activa de tots els alumnes, que passen de ser simples observadors a situar-se en el centre del procés d'aprenentatge. Així, els alumnes es veuen «obligats» a cooperar i dialogar amb els seus companys (interdependència positiva) i això afavoreix l'adquisició de valors de comunitat i convivència (Irigoyen, 2019). Aquests aspectes són especialment rellevants en l'actual context social, econòmic i cultural, on resulta necessari reforçar i impulsar l'educació ciutadana, la memòria democràtica i l'esperit crític (Irigoyen, 2025).

El gran èxit del Puzle d'Aronson va portar a la creació de noves variacions i adaptacions, com és el cas del Puzle II (*Jigsaw II*), creat per Robert Slavin, que planteja una estructura i un funcionament més oberts i flexibles (Irigoyen, 2025). El Puzle II està plantejat sobre la mateixa estructura del Puzle d'Aronson, condicionada per la participació de tots els membres del grup per aconseguir acomplir un treball final, tret que força l'existència d'un compromís per part dels estudiants cap al seu paper i tasca dins del grup. Aquest escenari d'interdependència s'inicia a partir de la formació d'uns grups heterogenis, d'entre quatre, cinc o sis persones, on cadascun dels membres s'haurà de repartir un fragment del tema principal d'estudi i ser responsable d'aquella part o material (Irigoyen, 2023). Per tant, l'ús d'aquesta metodologia és molt idoni i beneficiós, sobretot en camps d'estudi on els seus continguts siguin fàcils de fragmentar, com és el cas de les Ciències Socials, on, tal com exposa Irigoyen (2025), la vinculació d'aquesta metodologia amb la Didàctica de la Història suposa una sensació en els alumnes d'un aprenentatge més dinàmic i diferent del tradicional.

Dins dels grups base, cada membre es convertirà en un «expert» en la seva àrea i, seguidament, s'agruparà amb la resta de companys dels

altres grups responsables del mateix subtema. A continuació, formaran una nova agrupació, anomenada grups d'experts, on treballaran de forma conjunta la seva matèria específica amb més profunditat, mitjançant el treball en equip, la comunicació i l'organització (Duran i Monereo, 2012).

Un cop que els estudiants s'hagin convertit en «experts» del seu subtema, aquests retornaran al seu grup base i, entre tots, hauran d'acomplir un treball final. Per fer-ho, cada membre serà responsable d'ensenyar i exposar el seu subtema a la resta dels companys del grup base per aconseguir executar la tasca (Adams, 2013). Aquesta condició ocasiona que els alumnes desenvolupin un sentit de responsabilitat individual i un compromís amb el seu propi aprenentatge, perquè la participació no activa d'un dels seus membres condiciona i perjudica la totalitat del grup (Johnson *et al.*, 1999). Per tant, l'estructura amb què es desenvolupen les activitats dins del Puzle permet crear unes dinàmiques fonamentades en la cooperació, el diàleg i la responsabilitat compartida entre els estudiants. Alhora, concedeix les eines per crear un sentiment de comunitat i pertinença dins l'aula, i trenca així amb els límits de les relacions socials preestablertes pels alumnes en el seu dia a dia a classe i promou un ambient d'aprenentatge més positiu i solidari (Duran i Monereo, 2012).

Els beneficis per als alumnes de secundària són diversos, ja que fomenta la participació activa de tots els estudiants i promou així un ambient d'aprenentatge inclusiu i respectuós, alhora que millora les habilitats de comunicació, ensenyament i treball en equip. Tal com exposa García Pascuas *et al.* (2013), en el Puzle també es desenvolupen les habilitats socials, perquè els estudiants dins del grup s'han d'ensenyar els uns als altres amb la finalitat de reforçar la seva comprensió dels materials, i això promou l'aprenentatge actiu.

2.2. El pensament crític i l'aprenentatge de continguts de caràcter polític

Actualment, malgrat que vivim en l'era digital, on cada cop més els adolescents tenen informació il·limitada a través d'un telèfon mòbil, s'ha pogut observar que els joves mostren coneixements escassos sobre el

funcionament i l'estructura política d'Espanya (Egea Vivancos i Arias Ferrer, 2013). Aquest fet pot ser la conseqüència d'un mal aprofitament d'aquesta eina, o també una manca de lleis ètiques que en fomentin el bon ús. Per tant, el tractament de continguts polítics dins la matèria de Ciències Socials, per a molts estudiants, suposa una primera introducció a la política, on no solament coneixeran el sistema polític del seu país o comunitat autònoma, sinó també el de l'àmbit europeu i global. Per altra banda, davant l'amenaça de la desinformació, conseqüència de la globalització i la llibertat d'informació a les xarxes socials, s'està atorgant una gran rellevància a la responsabilitat de transmetre als estudiants la importància de protegir i reivindicar els principis democràtics i els drets humans (González *et al.*, 2018). Així mateix, cal fer-los conscients de la seva responsabilitat i el seu poder com a ciutadans i futurs votants, amb l'objectiu que comencin a construir el seu propi pensament polític d'una forma crítica (Castellví Mata, 2024).

A causa d'aquest fet, un dels objectius que més ressalta en l'actualitat dins de l'ensenyament de les Ciències Socials és la voluntat d'estimular el desenvolupament del pensament crític. La visió de la docència ha anat evolucionant d'acord amb els canvis que el món i la societat han anat experimentant, i, amb ells, la visió i la funció que s'adjudicava a l'educació també ha anat adoptant noves perspectives (Santisteban, 2022).

Actualment, la nostra societat necessita uns «nous» ciutadans, que posseeixin opinió pròpia i capacitat analítica i interpretativa. Per tant, no solament es busca que l'estudiant adquireixi uns coneixements tècnics per, posteriorment, poder desenvolupar una feina, sinó que també es posa molta cura en el fet que desenvolupin i adquireixin unes competències que els permeti cultivar diferents aspectes del coneixement, com ara un pensament crític, obert i flexible, que sigui capaç d'afrontat tots aquests canvis i conduir la societat cap a un món millor (Moreno-Pinado i Tejeda, 2017). És a dir, l'estudiant ja no és vist com un futur treballador, sinó com un futur ciutadà.

Dins d'aquest context, la incorporació de coneixements i sabers de la cultura política són fonamentals, i els docents tenen la tasca de cultivar aquest pensament polític dotant els alumnes amb mecanismes amb els

quals puguin formular la seva pròpia relació amb l'Estat on viuen, així com la seva organització i gestió política. Així doncs, perquè la permanència de la democràcia en el nostre Estat tingui continuïtat, és essencial que els ciutadans comptin amb autonomia, independència i capacitat per formar el seu propi criteri polític. Aquestes qualitats són fonamentals per als estudiants, ja que els permeten prendre decisions importants i realitzar judicis crítics sobre la seva participació en la societat, tant per la presa de decisions que impacten en la seva vida diària, com per les reformes institucionals o polítiques governamentals (Giroux, 2008).

3. Marc metodològic

3.1. Participants

Aquesta recerca es tracta d'un estudi de cas portat a terme en un grup classe de 3r d'ESO en un institut de la ciutat de Tarragona. Aquest centre és considerat un referent en l'àmbit autonòmic i és un dels més grans de Catalunya. Entre el gran volum d'alumnat, hi ha majoritàriament joves tarragonins que viuen dins de l'àrea metropolitana i d'altres procedents dels barris perifèrics. A més, també destaca pel seu esperit innovador, una característica que va acompanyar la implementació del mètode Puzle.

Pel que fa a la classe on es va fer l'estudi, va ser a l'assignatura de Ciències Socials, dins de l'especialitat de Geografia i Història, i estava conformada per 31 alumnes (15 nois i 16 noies), amb un context socioeconòmic similar (joves de famílies de classe mitjana). Encara que sí que hi havia alguns casos d'estudiants procedents de contextos més marginals i llindars econòmics més baixos. Així mateix, existia una certa diversitat de nacionalitats dins l'aula, no hi havia cap alumne nouvingut i el domini de la llengua catalana i castellana era predominant entre tots els participants.

3.2. Disseny de recerca

En aquest estudi de cas es va plantejar la implementació d'una nova metodologia, el Puzle, amb la finalitat d'afrontar unes necessitats observades: la falta de motivació cap als continguts de l'assignatura, la manca d'interès i participació en les activitats executades a classe, i una necessitat

d'impulsar la capacitat analítica i reflexiva i, sobretot, el pensament crític de l'alumnat.

Els grups base i els grups d'experts van ser formats a l'atzar, però es va assegurar l'heterogeneïtat pel que fa al gènere. Aquesta decisió respon al fet que el grup classe està avesat a treballar cooperativament i té una trajectòria prèvia en aquest tipus de dinàmiques (Connac, 2017). Per aquest motiu, no es va considerar necessària la realització d'una formació prèvia específica cooperativa, i es va optar per una configuració aleatòria dels grups (Connac, 2021).

La recerca opta per un disseny majoritàriament d'estudi qualitatiu, on un cop es van determinar les necessitats es van concretar les variables, que, en tractar-se d'un estudi de cas, van ser majoritàriament qualitatives pel fet que hi havia un interès per estudiar totes les variables del context per poder aprofundir-hi i conèixer-lo tant com es pogués i, així, poder obtenir un ventall més ampli de dades. Això permet, alhora, identificar amb més precisió els possibles canvis en aquestes variables durant els diferents moments i grups en el transcurs de l'aplicació d'aquesta metodologia.

Variables

- Variable independent: la introducció d'una nova forma de treballar els continguts mitjançant el mètode Puzle.
- Variables dependents: la motivació, la participació i la implicació en les activitats proposades, l'interès en els continguts i, finalment, el desenvolupament del pensament crític i la capacitat reflexiva i analítica de l'alumnat.
- Variables estranyes: no se'n va detectar cap de significativa; encara que hi havia certa diversitat, aquesta s'adaptava harmònicament i no va suposar un impacte significatiu en les altres variables.

Pregunta d'investigació

Com influencia l'ús de la metodologia del Puzle en l'aprenentatge de l'organització política dels estats en els alumnes de 3r d'ESO?

Objectiu general

Determinar si l'aplicació de la metodologia del Puzle afavoreix l'aprenentatge dels continguts referents a l'organització política dels estats en els alumnes de 3r d'ESO.

Objectius específics

1. Estudiar si l'aplicació de la metodologia del Puzle aconsegueix incrementar la motivació intrínseca de l'alumne vers la classe de Ciències Socials.
2. Comprovar si la metodologia del Puzle suposa un augment de la participació i l'interès en els continguts i activitats proposades.
3. Demostrar que la metodologia del Puzle permet desenvolupar el pensament crític i la capacitat reflexiva sobre conceptes polítics.

Hipòtesis

1. La implementació de la metodologia del Puzle mostrarà un increment de la motivació dels alumnes cap als continguts treballats en la classe de Ciències Socials.
2. Amb l'aplicació de la metodologia del Puzle hi haurà més participació i interès cap als continguts i activitats dutes a terme durant les classes.
3. Els alumnes seran capaços de formular reflexions pròpies sobre qüestions polítiques referents a l'organització política dels estats.

3.3. Procediment de l'estudi

El mètode Puzle va ser utilitzat al voltant d'una temàtica de geografia —l'organització política dels estats— centrada sobretot en el context espanyol i català, però també, europeu i internacional.

Aquesta metodologia es va portar a terme dins d'una situació d'aprenentatge de vuit sessions (8 hores), distribuïdes en tres setmanes de classe, en què també es van incloure classes teòriques amb metodologia expositiva. Aquestes classes teòriques prèvies al Puzle van ocupar un total de tres sessions (3 hores) i van incloure, per una banda, la realització d'un test inicial sobre els conceptes més bàsics i fonamentals de la temàtica amb l'objectiu de determinar el nivell acadèmic específic del grup classe, els seus coneixements previs i els conceptes que calia reforçar. I, per altra banda, també van incloure dues classes magistrals, amb una presentació en PowerPoint que va exposar els continguts teòrics fonamentals amb la finalitat de marcar les bases sobre les quals ampliarien els coneixements amb el Puzle.

Seguidament, durant la quarta i la cinquena sessió es va iniciar la implementació de la metodologia, la qual es va distribuir en cinc sessions

(5 hores) i amb una estructura de dues parts: una primera activitat amb el grup d'experts i una segona amb el grup base. El Puzle es va posar en marxa amb quatre grups base de sis persones i un de set integrants, i cadascun dels membres va treballar un subtema referent a l'organització política dels estats, com la separació de poders, el sufragi i el dret a vot, la monarquia i la sobirania popular, l'organització descentralitzada, la Unió Europea i l'ONU i els drets humans. Els alumnes que treballaven el mateix subtema es van reunir formant sis grups d'experts, cinc amb cinc integrants i un amb sis, on van haver de dur a terme una investigació, mitjançant el llibre de text i Internet, amb l'objectiu de respondre un seguit de preguntes referents al seu subtema específic. Aquestes preguntes les van respondre mitjançant el treball cooperatiu i l'adjudicació d'uns rols (amb funcions de distribuir-se responsabilitats vinculades amb la temàtica). Finalment, la investigació va ser recollida en un dossier d'experts.

En la següent fase del Puzle, durant la sisena i la setena sessió, els alumnes tornaren als seus grups d'origen —el grup base—, on van haver de llegir i analitzar un text i detectar-hi les errades. El text era una carta d'una adolescent espanyola anomenada Marta que explicava al seu amic Víctor com és l'Estat on vivia. Els alumnes, un cop identificats els errors, els van corregir de forma justificada en un informe final. En aquesta tasca va ser necessari que cada estudiant fos el responsable d'explicar el seu subtema a la resta dels companys i compartir la informació recollida en el grup d'experts.

Finalment, cada grup va elaborar una reflexió crítica i analítica sobre què passaria si el país que es descriu en la carta fos real, i es demanava que reflexionessin sobre els elements i el funcionament de l'organització política d'Espanya i es reivindiqués la democràcia com a base de la seva reflexió.

La correcció de la carta i la reflexió final van conformar un informe final, que va ser exposat a la resta de companys en la vuitena sessió com a cloenda d'aquesta situació d'aprenentatge.

3.4. Instruments de recollida de dades

En tractar-se d'un estudi de cas, entre els instruments de recollida de dades utilitzats van predominar els de caràcter qualitatiu, on la descripció

i l'observació directa van prendre un paper molt important. Però també es va utilitzar un instrument de tipus quantitatiu: un test inicial, amb la finalitat de veure els coneixements previs i el nivell general del grup classe abans de començar la implementació de la metodologia.

Per tant, amb la finalitat de recollir aquestes dades amb què poder avaluar les variables, es van emprar diversos instruments. En primer lloc, un diari de camp per poder avaluar la motivació, la participació i l'interès dels alumnes cap als continguts de l'assignatura. I ja que l'observació directa va tenir un paper molt rellevant i, en conseqüència, no va ser aleatòria, va estar guiada per uns paràmetres preestablerts. Es va fer ús de l'instrument en totes les classes amb la finalitat de crear un registre descriptiu del desenvolupament de les sessions que havia d'estructurar la informació observada i poder enregistra-la d'una forma més fàcil, ràpida i ordenada per a la seva anàlisi posterior. En segon lloc, també es van utilitzar els treballs dels alumnes com un instrument de recopilació de dades gràcies al fet que permetien analitzar variables com la implicació dels alumnes en les activitats proposades, o la seva capacitat reflexiva i analítica, així com el seu pensament crític.

3.5. Metodologia emprada per a l'anàlisi de les dades

Un cop finalitzada la intervenció a l'aula, totes les dades i la informació recopilada mitjançant els instruments qualitatius anteriorment esmentats, van ser transcrites i ordenades, es van seleccionar individualment i els resultats obtinguts es van organitzar en documents i taules.

En primer lloc, amb la finalitat d'analitzar aquestes dades, es van concretar uns codis i uns criteris previs per a cada instrument. En el cas del diari de camp, es van establir codis relacionats amb l'interès en les activitats, la consulta de dubtes, la distribució de les tasques, la participació equitativa, un volum compensat i el ritme de treball. En el cas dels treballs escrits, van ser el nivell d'assoliment, els límits dels continguts superats, una reflexió democràtica, la coherència, la qualitat i el compliment de les indicacions. En segon lloc, es va transcriure la informació descrita al diari de camp a la rúbrica d'observació digital amb els codis preestablerts. A continuació, es van transcriure els treballs escrits a un document digital i,

a través d'una lectura i una anàlisi exhaustiva, es van identificar els codis en el seu contingut. Seguidament, amb la finalitat de determinar si els resultats de cada grup amb relació als diversos codis eren favorables o desfavorables, les dades recopilades van ser traspassades a una rúbrica d'avaluació amb uns criteris més específics per a cada codi.

Finalment, amb aquestes valoracions es van crear taules de dades on s'exposen de forma més clara i ordenada els resultats d'aquesta investigació.

4. Resultats

Abans de la implementació de la metodologia del Puzle a l'aula, en la primera sessió de la intervenció, es va dur a terme un test inicial, on cadascun dels 31 estudiants van escollir la resposta que consideraven correcte entre quatre opcions per a cada una de les preguntes.

Tal com es mostra en la Taula 1, la gran majoria dels alumnes van respondre de forma correcta a totes les preguntes plantejades, i de les 8 preguntes solament 3 van rebre respostes incorrectes; en aquest sentit, ressalta sobretot la setena, on els estudiants es van mostrar més dubtosos a l'hora de contestar.

Taula 1

Resultats del test inicial referent al tema de l'organització política dels estats

PREGUNTES	CORRECTE	INCORRECTE
1 Què és un estat?	31	0
2 Quina és la llei més important d'Espanya?	31	0
3 Quin tipus d'estat és Espanya?	30	1
4 Quina és l'organització territorial d'Espanya?	31	0
5 Què és la sobirania?	29	2
6 Què és la democràcia?	31	0
7 Què es vota a les eleccions generals?	22	9
8 Què vol dir ONU?	31	0

Font: Elaboració pròpia.

Durant la prova, després que els alumnes responguessin a la pregunta correctament, es va preguntar obertament a la classe qüestions més específiques entorn de la seva temàtica, i molts dels estudiants no va presentar predisposició per fer una reflexió o justificar l'elecció de la seva resposta.

4.1. Motivació i interès

Durant les dues agrupacions que conformen el Puzle, el grup base i el grup d'experts, tal com es veu en la Taula 2 i la Taula 3, els alumnes van mostrar una motivació i un interès majoritàriament favorables. A més, també hi ressalta positivament que l'alumnat no va tenir por a l'hora de consultar tots els seus dubtes al professor, tant pel que fa als continguts teòrics com a l'activitat.

Taula 2

Resultats recollits en el diari de camp i en la rúbrica d'avaluació referent a la motivació i interès dels grups d'experts en l'elaboració del dossier d'experts

	GRUP 1: Sufragi i dret al vot	GRUP 2: Organització descentralitzada	GRUP 3: Sobirania i monarquia	GRUP 4: Unió Europea	GRUP 5: Separació de poders	GRUP 6: ONU i drets humans
Interès en l'activitat	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable
Consulta dubtes al professor	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Desfavorable
Va més enllà del que es demana	Desfavorable	Favorable	Favorable	Desfavorable	Desfavorable	Desfavorable

Font: Elaboració pròpia.

Informació: La consulta de dubtes al professor es considera favorable quan es fan preguntes per aclarir termes que no s'han entès correctament referents al contingut teòric o a l'estructura de l'activitat, o

també preguntes que sorgeixen durant la seva investigació com a fruit de la seva curiositat, i que mostren interès a acomplir la tasca tan bé com sigui possible. Mentre que es considera desfavorable quan no es fa cap mena de pregunta com a fruit del seu desinterès per l'activitat i els continguts.

Taula 3

Resultats recollits en el diari de camp i en la rúbrica d'avaluació referent a la motivació i l'interès dels grups base en l'elaboració de l'informe final

	GRUP 1	GRUP 2	GRUP 3	GRUP 4	GRUP 5
Interès en l'activitat	Favorable	Favorable	Favorable	Desfavorable	Favorable
Consulta dubtes al professor	Favorable	Favorable	Favorable	Desfavorable	Favorable
Va més enllà del que es demana	Favorable	Desfavorable	Desfavorable	Desfavorable	Favorable

Font: Elaboració pròpia.

Aquesta motivació i interès, a pesar que va ser generalitzat en la majoria dels grups, no es va produir en tots els casos, ja que, tal com s'observa en la Taula 3, durant la segona activitat del Puzle, amb l'elaboració de l'informe final amb el grup base, el grup 4 no va obtenir cap resultat favorable.

Per altra banda, tant en la Taula 2 com en la Taula 3, els estudiants van mostrar bastantes dificultats per aprofundir més en els continguts entorn de les activitats, i solament uns pocs grups van sortir de les pautes o els criteris bàsics establerts pel docent i van mostrar interès en alguns conceptes més específics sobre la matèria.

L'interès favorable dels alumnes per les activitats es pot observar en la Taula 2 i la Taula 3, i també en els treballs finals, com és el cas del dossier d'experts, on, tal com es mostra en la Taula 4, tots els grups van obtenir

un bon resultat i la majoria van assolir una valoració favorable en tots els camps.

Taula 4

Valoracions referents al dossier d'experts en la rúbrica d'avaluació

	GRUP 1: Sufragi i dret al vot	GRUP 2: Organització descentralitzada	GRUP 3: Sobirania i monarquia	GRUP 4: Unió Europea	GRUP 5: Separació de poders	GRUP 6: ONU i drets humans
Qualitat de les respostes	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable
Redactat	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Desfavorable
Nivell d'assoliment de l'activitat	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable
Segueix les Indicacions del professor	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable

Font: Elaboració pròpia.

4.2. Participació

Pel que fa a la participació, el Puzle va permetre un escenari on tots els membres del grup d'experts eren conscients de la seva responsabilitat individual envers el grup base i del fet que la seva participació era fonamental per poder completar la següent activitat.

Els resultats obtinguts que fan referència a la participació mostren una diferència significativa entre els grups d'experts enfront del grup base, ja que, com mostren la Taula 5 i la Taula 6, en l'elaboració del dossier d'experts, l'alumnat es va veure més predisposat a participar i a tenir un paper més actiu dins del grup en comparació a la realització de l'informe final. Tal com es pot observar en la Taula 6, el grup 4 torna a obtenir uns resultats desfavorables.

Taula 5

Resultats recollits en el diari de camp i en la rúbrica d'avaluació referent a la participació dels grups d'experts en l'elaboració del dossier d'experts

	GRUP 1: Sufragi i dret al vot	GRUP 2: Organització descentralitzada	GRUP 3: Sobirania i monarquia	GRUP 4: Unió Europea	GRUP 5: Separació de poders	GRUP 6: ONU i drets humans
Distribució de les tasques	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Desfavorable
Participació equitativa	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable
Volum de feina compensat	Desfavorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Desfavorable
Ritme de treball	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable

Font: Elaboració pròpia.

Taula 6

Resultats recollits en el diari de camp i en la rúbrica d'avaluació referent a la participació dels grups base en l'elaboració de l'informe final

	GRUP 1	GRUP 2	GRUP 3	GRUP 4	GRUP 5
Distribució de les tasques	Favorable	Favorable	Desfavorable	Desfavorable	Favorable
Participació equitativa	Favorable	Favorable	Favorable	Desfavorable	Favorable
Volum de feina compensat	Favorable	Favorable	Desfavorable	Desfavorable	Favorable
Ritme de treball	Favorable	Favorable	Favorable	Desfavorable	Favorable

Font: Elaboració pròpia.

4.3. Pensament crític

En la Taula 7 es pot observar com els alumnes van aconseguir detectar i corregir la majoria dels errors de la carta de la Marta, utilitzant els coneixements adquirits anteriorment en el grup d'experts i a través

de la comunicació entre els diversos membres del grup, que van haver d'explicar-se els uns als altres els continguts del seu subtema treballat en el dossier d'experts.

Taula 7

Resultats dels grups base en la correcció de la carta de la Marta

Han corregit totes les errades del text?	ERROR 1	ERROR 2	ERROR 3	ERROR 4	ERROR 5	ERROR 6
GRUP 1	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
GRUP 2	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
GRUP 3	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO
GRUP 4	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
GRUP 5	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Font: Elaboració pròpia.

Solament 2 dels 5 grups va corregir tots els errors, mentre que la resta, a pesar que sí que van detectar-los tots, no els van saber corregir adequadament.

Pel que fa al pensament crític, en la Taula 8 es mostren uns resultats amb unes valoracions molt favorables, sobretot marcats per la reflexió final, on cada grup va dur a terme un debat entre els seus membres i van posar el focus en la democràcia i la seva salvaguarda.

Taula 8

Valoracions de la reflexió de l'informe final en la rúbrica d'avaluació referent al pensament crític

	GRUP 1	GRUP 2	GRUP 3	GRUP 4	GRUP 5
Anàlisi i coherència en la reflexió	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable	Favorable
Contingut de la reflexió	Favorable	Favorable	Favorable	Desfavorable	Favorable
Reflexió democràtica	Favorable	Favorable	Favorable	Desfavorable	Favorable

Font: Elaboració pròpia.

Quasi tots els grups van aconseguir elaborar una reflexió democràtica, basada en reflexions consensuades a través d'un debat intern. La majoria dels alumnes va lligar les seves reflexions amb els subtemes tractats anteriorment en la carta de la Marta, com el Grup 2, que fent referència a la sobirania popular i la democràcia va defensar que: «Si el nostre rei disposes de la sobirania i l'autoritat suprema seríem com marionetes, no pensaríem per nosaltres mateixos i no tindríem criteri propi. I com que nosaltres ara tenim la sobirania, tenim l'accés a escollir el nostre destí.»

Per altra banda, pel que fa al sufragi femení, el Grup 3 va defensar que: «Si només poguessin votar els homes, les dones no podrien expressar les seves opinions i seria injust.» Així mateix, el Grup 2 va expressar: «No ens semblaria just que els homes poguessin votar i les dones no, perquè això és un dret fonamental.»

També va ressaltar el Grup 5, que va fer una reflexió més elaborada lligant els subtemes anteriorment treballats i la carta de la Marta amb altra informació que ells ja coneixien. Van expressar que: «A nosaltres ens sembla que els errors de la carta de la Marta s'assemblen a les conseqüències d'una dictadura. És una contradicció de l'Estat actual. A més, si fos governat solament pel rei, nosaltres no podríem decidir el nostre futur com a poble. I el més trist del fet que no poguéssim comunicar-nos amb altres estats és que ens passaria com a Corea del Nord.»

5. Discussió i conclusions

L'objectiu d'aquest estudi era determinar si aquesta adaptació del mètode Puzle afavoreix l'aprenentatge dels continguts referents a l'organització política dels estats en aquests alumnes de 3r d'ESO. Centrant-se en uns objectius específics on es posa l'atenció en l'increment de la motivació i l'interès, l'augment de la participació i l'impuls del pensament crític i la capacitat reflexiva i analítica, i després de la implementació de la metodologia i l'anàlisi de les dades recollides, els resultats s'han mostrat majoritàriament positius.

Referent a les variables dependents, d'acord amb Johnson *et al.* (1999), en aquesta investigació també es mostra com la responsabilitat individual ha esdevingut un dels elements més importants perquè el treball en

equip aconsegueixi ser cooperatiu. Sobretot pel que fa a la motivació i l'interès cap als continguts i les activitats. En el cas dels grups d'experts, gràcies a la responsabilitat individual que tenia cada alumne dins del seu grup, els estudiants es van mostrar més compromesos en l'activitat i es van sentir més motivats a explorar i entendre els continguts treballats, la qual cosa va permetre un augment de l'interès en l'assignatura. Aquest tret es veu reflectit en la Taula 2, on cinc dels sis grups van consultar gran nombre de dubtes al professor.

Per altra banda, amb relació a la participació, en aconseguir fomentar més interès i motivació, col·lateralment també es va produir un augment de la participació i la implicació, i els estudiants es van sentir més compromesos en la seva tasca i la seva responsabilitat dins del grup. A més, en concordança amb el que exposa García Pascuas *et al.* (2013), en aquest estudi també s'assenyala com l'estructura d'aquesta metodologia ha aconseguit promoure la cooperació i la comunicació, i que gràcies a l'ajuda mútua i la col·laboració entre iguals els alumnes van poder assolir les metes comunes proposades en les activitats.

Pel que fa a la capacitat reflexiva i analítica, aquesta es va impulsar sobretot amb el grup base, on l'impuls del pensament crític va ser el resultat d'aquest augment de l'interès. Gràcies a la responsabilitat individual i col·lectiva dels estudiants, aquesta motivació i participació van fer que adquirissin aquests coneixements i, per tant, a l'hora formular una reflexió, es van veure capacitats per elaborar-la mitjançant un raonament crític. De manera diferent que Costouros (2020), en aquest estudi la presència d'uns procediments de nivell més profund, on els alumnes recorden conceptes prèviament en la seva memòria, sí que s'ha vist intensificat amb el Puzle. Per exemple, els estudiants van emprar els continguts teòrics treballats en el grup d'experts i en la carta de la Marta i els van lligar amb opinions pròpies i reflexions crítiques, i van ser capaços d'analitzar, comparar i associar aquests nous coneixements amb idees que ja tenien prèviament. És el cas del Grup 1 i el Grup 5, que, tal com es reflecteix en la Taula 3, van anar més enllà dels continguts treballats a l'aula. A més, gràcies als coneixements que els alumnes van adquirir a través d'aquesta metodologia, durant l'elaboració de la reflexió grupal en l'informe final,

es va poder fomentar la creació de debat amb més facilitat en la majoria dels grups; i com que es tractava de grups reduïts els estudiants es van sentir més còmodes a l'hora de contribuir-hi i participar-hi.

Per altra banda, a l'hora de contemplar els resultats obtinguts en aquest estudi, també cal tenir en compte factors externs o limitacions que hi ha hagut en aquesta investigació i que han tingut un impacte en els resultats obtinguts. En primer lloc, per unes causes extraordinàries prèvies a la implementació, una de les limitacions que va acabar sent més rellevant en aquest estudi va ser la temporalitat. Aquesta qüestió va impedir la possibilitat de conèixer amb més profunditat els alumnes i, posteriorment, crear grups de treball més heterogenis —de necessitats d'ajuda— i equitatius. Com a resultat d'això, algunes de les agrupacions van acabar sent incompatibles pel que fa a les característiques i al nivell dels alumnes. És el cas del grup base 4, on no es va produir un funcionament idoni ni tampoc l'assoliment dels objectius plantejats. A més, cal recalcar que aquest grup era el que tenia més membres i estava format per set estudiants, mentre que la resta de grups en tenien sis. Aquesta situació va ser conseqüència de les peculiaritats i les característiques logístiques de l'aula, que van causar que no fos possible la formació de grups més reduïts. Els resultats negatius obtinguts per aquest grup donen suport i validen les consideracions exposades en altres estudis, com és el cas d'Irigoyen (2023), que ressalta que en el Puzle, perquè aquest funcioni adequadament, els grups haurien d'estar formats per quatre, cinc o sis persones com a màxim. Johnson *et al.* (1999) ja advertia que, en augmentar la dimensió del grup recomanat, les interaccions entre els alumnes poden disminuir i, en conseqüència, produir-se un nivell de cohesió més baix i que, per tant, no s'aconsegueix impulsar la responsabilitat individual ni col·lectiva amb tanta intensitat, una qüestió clau perquè l'aprenentatge cooperatiu sigui exitós. Una altra limitació va ser la diferència entre sexes, i en aquest cas específic la majoria de les noies van presentar una actitud més dominant i van adoptar rols de més lideratge. És el cas del grup base 4, on la presència de noies era superior a la dels nois, i ells no es van mostrar tan participatius ni involucrats a l'hora de treballar i es van deixar portar per les decisions de les seves companyes.

Finalment, en aquesta investigació, d'acord amb Domingo (2008), s'ha pogut comprovar com un ús inestable dels rols de treball, causats per algunes divergències respecte a la participació entre el grup d'experts i el grup base, ha causat que en alguns casos el treball no sigui en equip. Tal com també exposa Johnson et al. (1999), l'existència de rols dins del treball cooperatiu ajuda a fer que els alumnes sàpiguen com contribuir i es creï una interdependència positiva. Aquesta qüestió es pot observar en aquest estudi, on veiem que en els grups d'experts sí que es van mantenir els rols adjudicats, a diferència dels grups base que es van organitzar més lliurement. En conseqüència, els grups d'experts solament van obtenir un parell de criteris desfavorables. I, de nou, en el cas dels grups base, el grup 4 no va crear ni aplicar cap dinàmica de treball equitatiu ni cooperatiu, i va obtenir unes valoracions totalment desfavorables. Per tant, es proposa per a futures investigacions tenir present la importància d'efectuar un període més llarg d'observació i planificació de la intervenció, amb la finalitat de conèixer millor els estudiants i poder crear grups més adequats, i també posar atenció a les diferències entre sexes. I, sobretot, vetllar per la presència de rols de treball dins d'aquesta metodologia, pel fet que aquests són un input molt beneficiós a l'hora d'aconseguir uns resultats més favorables.

En conclusió, en aquesta investigació s'ha pogut comprovar que la implementació de la metodologia del Puzle afavoreix l'aprenentatge dels continguts referents a l'organització política dels estats en aquesta classe de 3r d'ESO, on sí que s'han complert els objectius específics i les hipòtesis plantejades referents a la motivació, l'interès, la participació i el pensament crític, tal com Camilli (2015) afirma en la seva investigació.

En primer lloc, pel que fa a la metodologia, tal com explica Irigoyen (2023), com que habitualment ja treballen de manera cooperativa, l'estructura del Puzle ha sigut molt fàcil de comprendre pels estudiants, s'ha dut a terme amb molta fluïdesa i els alumnes s'han mostrat molt receptius i còmodes amb les activitats. Aquest escenari ha sigut possible gràcies al fet que els alumnes de l'estudi ja tenien experiència prèvia en el treball cooperatiu, pel fet que l'institut té un caràcter molt innovador.

En segon lloc, aquesta metodologia també ha demostrat ser molt beneficiosa a l'hora de tractar aquesta temàtica de continguts en concret, pel fet que, malgrat que sigui una temàtica molt gran que recull continguts que fan referència tant al territori català com a l'espanyol, l'europeu i l'internacional, en el curs acadèmic solament se li dedica un tema. Per tant, el Puzle permet fer un aprofundiment d'uns continguts complexos d'una forma dinàmica i divertida i, d'acord amb Muntaner i Forteza (2021), s'ha pogut veure que, gràcies a l'aprenentatge cooperatiu, es pot convertir en un procés més dinàmic, participatiu i estimulant. Aquesta qüestió Jiménez *et al.* (2007) també la van ressaltar en la seva investigació, que va poder apreciar l'increment de la motivació dels seus alumnes dins del seu procés d'aprenentatge gràcies a les característiques metodològiques del Puzle.

A pesar que el Puzle en un inici pot arribar a ser una metodologia aparentment molt estàtica, l'adaptació realitzada ha estructurat un escenari pautat, flexible i obert. Això ha permès que la situació d'aprenentatge i la seva implementació hagi sigut ordenada i estable, i també senzilla de documentar i enregistrar per a l'estudi posterior.

Referències bibliogràfiques

Adams, F. H. (2013). Using Jigsaw Technique as an Effective Way of Promoting Co-Operative Learning Among Primary Six Pupils in Fijai. *International Journal of Education and Practice*, *1*(6), 64-74. https://doi.org/10.18488/journal.61/2013.1.6/61.6.64.74

Camilli Trujillo, C. (2015). *Aprendizaje cooperativo e individual en el rendimiento académico en estudiantes universitarios: un meta-análisis* [Tesi doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. https://docta.ucm.es/entities/publication/24c866da-efe5-4150-bb14-d74cff9a7a29

Castellví Mata, J. (2024). Formar el pensament crític orientat a la justícia social per fer front al feixisme. *Comunicació Educativa, 37*, 103-122. https://doi.org/10.17345/comeduc37.4013

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Éditions Canopé.

Connac, S. (2021). *La cooperación entre alumnos*. Montaber-Marge Books.

Costouros, T. (2020). Jigsaw Cooperative Learning versus Traditional Lectures: Impact on Student Grades and Learning Experience. *Teaching & Learning Inquiry, 8*(1), 154-172. https://eric.ed.gov/?id=EJ1251258

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social, 21*, 231-246. https://core.ac.uk/download/pdf/38812746.pdf

Duran Gisbert, D., i Monereo Font, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Horsori Editorial.

Egea Vivancos, A., i Arias Ferrer, L. (2013). La cultura política del alumnado de educación secundaria. Una primera aproximación. Dins J. Pagès i A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Publicacions UAB.

García Pascuas, C. E., García Pascuas, L. F., i Velandia Galeano, J. H. (2013). *El Jigsaw, actividad clave para la comprensión lectora de textos en inglés* [Maestria en Docència]. Universitat de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/maest_docencia/article/1074/&path_info=T85.13_G165j.pdf

Giroux, H. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. Dins J. L. Kincheloe i P. McLaren (dirs.), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (p. 17-22). Graó.

González Monteagudo, J., Moreno Fernández, O., Guichot Muñoz, E., Ferreras Listán, M., Puig-Gutiérrez, M., i Pineda Alfonso, J. A. (2018). *¿Cómo trabajar la competencia democrática en el aula? Una propuesta didáctica de IDA-PROYECTO ELEF* [informe–proyecto europeo ELEF–European learning environments for citizenship and democracy]. Universitat de Sevilla.

Guerrero Cuentas, H. R., Polo Mercado, S. S., Martinez Royert, J. C., i Ariza Colpas, P. P. (2018). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 86*, 959-986.

Irigoyen, A. (2019). Aprenent història amb treball cooperatiu. Estudi de cas a primer de batxillerat. *Comunicació Educativa, 32*, 39-57. https://doi.org/10.17345/comeduc3239-57

Irigoyen, A. (2023). *La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge*

cooperatiu i les «pédagogies coopératives» [Tesi doctoral]. Universitat Rovira i Virgili. http://hdl.handle.net/10803/689820

Irigoyen, A. (2025). La enseñanza de los períodos históricos con el método Puzle: un estudio comparativo en la formación docente presencial y virtual. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia, 19*. https://doi.org/10.6018/pantarei.620821

Jiménez, J. M., Vargas, M. V., i Santamaría, M. L. M. (2007). Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el método Jigsaw en asignaturas de estadística. *Documentos de Trabajo. Seminario Permanente de Ciencias Sociales, 2*(1), 1-18.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Martín Sánchez, J. M. (2016). *El aprendizaje cooperativo en las Ciencias Sociales* [Treball de Fi de Grau]. Universitat Complutense de Madrid. https://docta.ucm.es/entities/publication/74ec5d72-55ef-4058-8a6f-47d7ff7cac49

Moreno-Pinado, W. E., i Tejeda, M. E. V. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15*(2), 53-73. https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357003.pdf

Muntaner Guasp, J. J., i Forteza Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en educación secundaria. *Educar, 57*(2), 305-318. https://educar.uab.cat/article/view/v57-n2-muntaner-forteza/1236-muntaner-forteza

Santisteban, A. (2022). Social Sciences Education Based on Social Problems: Traditions and Integrative Tendencies. Dins D. Ortega-Sánchez (ed.), Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching. *Integrated Science* (vol. 8). Springer. https://doi.org//10.1007/978-3-031-08697-7_3

Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M. D. M., i Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 1*(2), 289-303. https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548006.pdf

EL MÈTODE SOCRÀTIC COM A EINA PEDAGÒGICA PER AL COMENTARI DE TEXT

GINÉS PUENTE
Universitat Rovira i Virgili – ISOCAC
Dept. d'Història i Història de l'Art
gines.puente@urv.cat
https://orcid.org/0000-0002-8518-0690

RESUM
Aquesta proposta parteix del mètode socràtic com a estratègia per afavorir la comprensió crítica dels textos històrics i la construcció de pensament propi sobre la igualtat i la justícia crítica. A partir d'una revisió dels fonaments filosòfics del mètode, especialment a través de les aportacions de Sòcrates i Plató, així com de reflexions contemporànies com les de Martha Nussbaum, es defensa la seva vigència i aplicabilitat en contextos educatius actuals. La proposta metodològica desenvolupada consisteix en una seqüència didàctica adreçada a alumnes de primer de batxillerat, estructurada en cinc fases: definició dialògica de conceptes clau, lectura cooperativa de textos històrics, diàleg argumentatiu, redacció individual del comentari i avaluació formativa. L'objectiu és facilitar la comprensió dels textos i afavorir l'adquisició de competències com la capacitat d'anàlisi, la reflexió crítica, l'expressió oral i escrita, i l'empatia envers altres perspectives. L'article justifica la proposta en el marc dels currículums oficials i en la necessitat de superar models de transmissió centrats en

Comunicació Educativa, núm. 38, 2025, pàg. 123-144 | DOI: 10.17345/comeduc38.4324
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

la memorització. Finalment, s'insisteix en la importància de l'avaluació contínua i en la necessitat d'adaptar la pràctica docent en funció dels resultats obtinguts. El text conclou que el mètode socràtic, entès com a pràctica dialògica i reflexiva, pot esdevenir una eina eficaç per promoure un aprenentatge significatiu i una ciutadania crítica.

Paraules clau: mètode socràtic; comentari de text; pensament crític; història; competències.

The socratic method as a pedagogical tool for text commentary

Abstract

This article presents a pedagogical proposal grounded in the Socratic Method as a strategy for fostering critical engagement with historical texts and cultivating independent thinking on concepts such as equality and justice. Building on a review of the method's philosophical foundations—particularly through the contributions of Socrates and Plato—and incorporating contemporary perspectives, notably those of Martha Nussbaum, the article argues for the ongoing relevance and applicability of the Socratic Method in today's educational settings. The didactic sequence, designed for first-year upper secondary students, is structured in five phases: dialogical exploration of key concepts, cooperative reading of historical sources, structured classroom dialogue, individual written commentary, and formative assessment. The objective is to improve students' understanding while developing core competences such as analytical reasoning, critical reflection, oral and written expression, and empathy for diverse perspectives. The proposal is situated within the framework of official curricula and corresponds to the need to move beyond transmissive, memorisation-based models. Ultimately, the article asserts that the Socratic Method—understood as a dialogical and reflective practice—can serve as an effective tool for promoting meaningful learning and for developing critical, engaged citizenship.

Keywords: Socratic Method; text commentary; critical thinking; history; competencies.

Rebut: 11/01/2025 | Acceptat: 29/07/2025

1. Introducció

Pensar implica, segons el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, «exercir la facultat de concebre, de jutjar, d'inferir». A partir d'aquesta capacitat humana fonamental, es proposa una metodologia crítica, discursiva, dialògica i activa que faciliti als joves, ja sigui al final de l'etapa secundària o en l'etapa postobligatòria, l'anàlisi crítica de textos històrics. Aquesta proposta parteix de la convicció que la reflexió rigorosa sobre el passat no pot ser aliena a una pràctica educativa orientada al desenvolupament del pensament crític i a la formació de ciutadans amb capacitat d'interpretar i transformar el món que habiten.

Tal com assenyala Martha C. Nussbaum (2010), un dels principals dèficits de l'educació actual és l'abandonament de les Humanitats i de la Filosofia com a eines essencials per a la formació integral. Aquesta crítica, compartida per diversos autors (Pons-Altés, 2021; Zetina-Esquivel i Piñón-Rodríguez, 2016), denuncia una tendència creixent a instrumentalitzar l'educació al servei de l'Estat o dels sectors empresarials. Davant d'aquesta realitat, el mètode socràtic —descrit per Plató als Diàlegs com una recerca de la veritat a través de la paraula, la pregunta i el diàleg— recupera vigència com a eina pedagògica que posa al centre el dubte, l'argumentació, el diàleg i la capacitat de qüestionar.

Ara bé, aquesta proposta metodològica no pot deslligar-se del marc curricular on s'inscriu. Els models curriculars d'Història responen a un entramat normatiu que estableix objectius generals, competències, continguts i criteris d'avaluació (Hernández, 2016). Tot i que el currículum proporciona una estructura comuna, la seva aplicació concreta permet una gran flexibilitat en l'elecció de metodologies i materials didàctics. Aquesta flexibilitat permet al docent adaptar l'ensenyament a les característiques i les necessitats del seu alumnat. Però, precisament per això, també obre un interrogant fonamental: com seleccionar i analitzar adequadament els materials d'Història quan aquests són tan diversos —polítics, socials, artístics, jurídics, literaris— i, alhora, tan decisius per a la comprensió del passat?

Aquest treball proposa donar resposta a aquest repte mitjançant l'aplicació del mètode socràtic a l'assignatura d'Història del Món Contemporani

en el batxillerat, i integrar-lo com a eina activa per a l'elaboració de comentaris de text amb context històric. L'objectiu és oferir una proposta metodològica que permeti compatibilitzar els requeriments curriculars amb una pedagogia de pensament crític, capaç de fomentar en l'alumnat la reflexió, la creativitat i l'empatia a través del diàleg i la interpretació rigorosa de les fonts històriques.

2. Marc teòric

2.1. Antecedents històrics i filosòfics del mètode socràtic

Tot i compartir amb els sofistes la tasca d'ensenyar, Sòcrates (470-399 aC) tenia objectius i aprenentatges profundament diferents. Mentre que els sofistes concebien la virtut (*areté*) com la capacitat de dominar l'art de la persuasió per assolir l'èxit polític, Sòcrates entenia la virtut com el coneixement profund de l'ànima i del bé. La seva cèlebre afirmació «el saber és una virtut» reflectia la seva convicció que el coneixement veritable no només era essencial per guiar les accions humanes de manera justa, sinó que també possibilitava un desenvolupament ètic tant individual com col·lectiu.[1] A diferència de l'enfocament retòric i relativista dels sofistes, Sòcrates proposava el diàleg com a via per assolir un coneixement universal i autèntic (Fernández i Montoner, 2003).

Per a Sòcrates, el coneixement no consistia a acumular informació, sinó que implicava comprendre com actuar correctament per al bé propi de l'individu. Comparava aquesta recerca amb l'habilitat tècnica: de la mateixa manera que un artesà expert coneix a fons el seu ofici, un ciutadà virtuós havia de fonamentar les seves accions en un coneixement profund, especialment en àmbits com l'ètica i la política, on sovint es confonen el bé i el mal. Sòcrates considerava que els discursos persuasius, però erronis, podien perjudicar la societat. Per això, defensava un mètode capaç de distingir entre la veritat i l'error, i establia així les bases del que avui coneixem com el mètode socràtic.

1 Això fa referència a l'intel·lectualisme moral de Sòcrates (per actuar moralment bé cal conèixer què és el bé), que comporta també un universalisme moral: el bé i el mal són els mateixos per a tots els éssers humans; qui actua moralment malament ho fa perquè desconeix quin és el veritable bé, i pren per bona una acció que, en realitat, és moralment dolenta.

Per facilitar aquest procés, Sòcrates va desenvolupar la maièutica, inspirant-se en la professió de la seva mare, que era llevadora. De la mateixa manera que una llevadora assisteix en el part, Sòcrates concebia la seva tasca com la d'ajudar els seus interlocutors a fer néixer les seves pròpies idees. Aquest procés començava amb la ironia, que consistia a fer preguntes dirigides a posar en dubte els suposats coneixements de l'interlocutor, fins que aquest arribava a adonar-se de la seva pròpia ignorància i posava en qüestió les creences que havia assumit com a certes.

2.2. El mètode socràtic en l'educació contemporània

Segons el mètode socràtic, la capacitat d'analitzar críticament hauria de convertir-se en una competència clau dins de l'ensenyament. Aquesta reflexió esdevé fonamental en una societat on s'expressen opinions provinents de persones amb ideologies, classes socials i creences religioses molt diverses, sovint de manera acrítica, ja que el diàleg i la deliberació n'acaben sent afavorits (Zetina-Esquive i Piñón-Rodríguez, 2016).

Amb l'objectiu de fomentar aquest pensament crític, són molts els autors que han intentat crear i establir un mètode propi (Anguera *et al.*, 2016; Castellví, González-Valencia i Massip, 2020). D'entre aquests, el mètode socràtic persegueix despertar en l'alumnat la capacitat d'aprendre a aprendre i d'aprendre a pensar per si mateixos. Al contrari del que proposa aquest enfocament, avui dia molts centres educatius s'han convertit en espais on predomina l'escolta i l'assimilació de missatges, però on es deixa molt poc marge per a la deliberació, l'escrutini i la resolució de problemes. Com indiquen Erick Ivanovic Zetina-Esquivel i Patricia Piñón-Rodríguez, assolir uns mínims avaluables i quantificables mitjançant exàmens internacionals —com si es tractés d'una competició— s'ha acabat convertint en l'objectiu principal dels sistemes educatius. Això genera, sens dubte, un grau elevat de frustració tant en l'alumnat com en el professorat, ja que sovint no s'assoleixen els objectius desitjats (2016, p. 8).

En canvi, lluny de perseguir l'èxit en proves internacionals, el mètode socràtic, tal com el desenvolupa Nussbaum, se centra a construir la capacitat de reflexió dels estudiants. Per tal de fer-ho, es basa en la indagació i en la dialèctica com a vies per analitzar i aproximar-se a la «veritat» i la

«no veritat». D'aquesta manera, es posa en qüestió allò que es dona per sabut i allò que s'ha assimilat com a vertader. Així mateix, aquest mètode renuncia a la pretensió de certesa i cerca arguments ben fonamentats que permetin arribar a una conclusió objectiva sobre un tema determinat. Segons Zetina-Esquivel i Piñón-Rodríguez, «el primer objectiu de l'educació socràtica hauria de ser la formació d'estudiants conscients de la seva pròpia ignorància respecte a altres cultures i respecte a la seva pròpia» (Zetina-Esquive i Piñón-Rodríguez, 2016, p. 10; Castro, 2011).

De tal manera, segons Nussbaum (2010), la qüestió clau rau a determinar quin tipus de ciutadania volen formar les institucions educatives. Per tant, cal definir què s'ha d'aprendre, saber i qüestionar per formar part d'una ciutadania activa i compromesa. És per això que Nussbaum proposa que el programa educatiu contempli tres competències fonamentals:

- Examinar-se críticament un mateix i també les tradicions que l'envolten.
- Conèixer els hàbits dels diferents grups etnogràfics que conformen el teixit social.
- Potenciar l'empatia amb el punt de vista de l'altre per comprendre el significat del context i de la història (Castro, 2011).

Aquest mètode està estretament vinculat amb la dialèctica i amb l'estructuració del comentari de textos. A través de la pedagogia pròpia del mètode socràtic, es busca fomentar en l'alumnat una capacitat de pensament crític orientada a l'anàlisi històrica (Pomar *et al.*, 2000). Més enllà d'aquest objectiu, el mètode socràtic proposa un model dialèctic i cooperatiu per explorar idees i conceptes implícits en la informació (Irigoyen i Connac, 2023). En aquest context, la dialèctica es concep com una eina per a la recerca compartida del sentit i també com una via per aproximar-se a la veritat filosòfica mitjançant la discussió entre mestre i deixeble, així com entre els mateixos estudiants. Així doncs, es parteix de la convicció que el diàleg pot emergir en qualsevol moment, sempre que dues persones comparteixin la voluntat de cercar respostes.

A més, cal tenir present que és a partir dels sofistes que apareix un concepte professionalitzat de l'educació. Amb totes les implicacions positives i negatives que aquest concepte arrossega ja al segle v aC, la figura de

l'educador emergeix com l'única apta per a la tasca docent. També en aquest context neix la reflexió sobre la finalitat legítima de l'educació, sobre els continguts que cal transmetre i sobre els mètodes més adequats per fer-ho.

2.3. Del diàleg a l'escriptura: aplicació al comentari crític de text

Igual que el diàleg en el mètode socràtic, els comentaris de text constitueixen una juxtaposició de fases. Tot i això, durant anys, tant en l'ensenyament secundari com en l'universitari, el comentari de text s'ha concebut com una eina per entendre el context històric, i no pas com un procés actiu d'aprenentatge que pugui despertar en l'alumnat l'esperit crític i reflexiu.

El diàleg sobre els mètodes i els objectius que cal assolir en l'anàlisi i el comentari de text és fonamental. La majoria d'autors, sovint provinents de l'àmbit de la filologia, coincideixen a destacar que aquest exercici posa de manifest les qualitats de l'alumnat, la seva assimilació dels continguts, la maduresa i el domini correcte del llenguatge i la terminologia específica de la matèria. Per exemple, en el programa docent del màster de formació del professorat de la Universitat d'Alcalà, s'imparteix l'assignatura titulada *Enseñanza del Comentario de Textos* (codi 201000). Aquesta assignatura, destinada als estudiants de Filologia, Comunicació i Documentació, desenvolupa com cal fer i quina metodologia cal aplicar al comentari lingüístic i literari de textos, especialment orientat a l'educació secundària obligatòria i el batxillerat (Guia docent de la Universitat d'Alcalà, 2017-2018).

La competència comunicativa treballada en aquesta assignatura posa en relleu el paper fonamental del comentari de text en relació amb els objectius d'interpretació (què comunica?) i d'explicació (com?, per què?, a qui?, per a què?). Assolir aquests objectius condueix a la formació d'una competència hermenèutica estretament vinculada a la pràctica del comentari. Aquesta competència afavoreix la millora en la lectura, el desenvolupament de la capacitat reflexiva i crítica, i la construcció d'un comentari adequat. Així, el comentari de text esdevé una eina per al coneixement de la cultura en què s'inscriu el document, i també un mètode intel·ligent, sistemàtic i coherent (Guia docent de la Universitat d'Alcalà, 2018-2018).

Tal com indiquen molts materials dels actuals màsters de formació del professorat a Espanya, en referència a les tècniques d'anàlisi, el treball

sobre comentaris de text hauria de seguir diferents fases.[2] Aquesta proposta inclou tres punts:

1. Recollir les fonts literàries de la recerca sobre l'època en què se situa l'acció.
2. Treballar les fonts transcrivint-les i corregint-les per restaurar o reintegrar el que sigui fragmentari o s'hagi perdut mitjançant la crítica textual i la seva traducció.
3. Analitzar els resultats interpretant els textos i el seu contingut per extreure'n conclusions sobre l'època, l'autor o autora, el gènere, el contingut, la intenció i el valor del text.

Sens dubte, les fonts qualitatives de les quals disposa la Història permeten a l'alumnat, en qualitat d'investigador, analitzar els fets del passat, però cal tenir present que la interpretació històrica comporta una doble subjectivitat: d'una banda, els textos primaris van ser generats per persones arrelades en contextos socioculturals propis, i de l'altra, seran comentats i analitzats per individus inserits en contextos diferents. Aquesta subjectivitat ha de remarcar-se per fer entendre a l'alumnat la importància de despertar i desenvolupar l'esperit crític.

És aquesta subjectivitat la que fa possible i necessària la generació d'un diàleg previ a la construcció del comentari. Preguntes i respostes, en plural, ajudaran a teixir una definició més crítica. Per tant, la fase prèvia discursiva, de diàleg i de crítica, esdevé fonamental (Pomar *et al.*, 2000).

3. Marc metodològic

La proposta s'ha adreçat a l'alumnat de l'assignatura d'Història del Món Contemporani de primer de batxillerat d'un institut públic català situat a la comarca del Tarragonès. Per aquest motiu, s'han seleccionat textos vinculats amb la matèria impartida i amb el mateix espai i temps (vegeu la Taula 1). Un cop escollits els textos, el docent ha de fer una anàlisi prèvia amb l'objectiu de destacar els conceptes clau i preparar i facilitar les preguntes obertes que es formularan a l'aula. Així doncs, els cinc conceptes triats per treballar a la primera fase són: ciència, emancipació, feminisme, opressió i igualtat.

2 Vegeu particularment l'assignatura *Complementos para la formación disciplinar en Historia, Geografía e Historia del Arte*, del màster de la Universitat Isabel I.

Taula 1

Descripció de la proposta

<table>
<tr><th>GRUP CLASSE</th><th>DURACIÓ</th><th>PERÍODE</th><th>CURS ESCOLAR</th><th>PROFESSOR/A</th></tr>
<tr><td>1r de Batxillerat</td><td>4 sessions</td><td>Curs escolar</td><td>1r de Batxillerat</td><td></td></tr>
<tr><th colspan="2">MATÈRIA</th><th colspan="3">TÍTOL i JUSTIFICACIÓ DE LA UNITAT</th></tr>
<tr><td colspan="2">Història del Món Contemporani</td><td colspan="3">Textos per pensar: opressió de gènere i cultura científica al segle xix Aquest projecte pretén poder-se desenvolupar en qualsevol unitat didàctica, ja que pot referir-se a tots els períodes històrics que hagin generat documentació primària.</td></tr>
<tr><th colspan="2">OBJECTIUS D'APRENENTATGE</th><th>COMPETÈNCIES BÀSIQUES[3]</th><th colspan="2">CRITERIS D'AVALUACIÓ</th></tr>
<tr><td colspan="2">Desenvolupar el pensament crític mitjançant el diàleg socràtic i la reflexió col·lectiva a partir de fonts històriques.</td><td>Aprendre a aprendre</td><td colspan="2">Comprensió dels continguts teòrics
• Capacitat d'identificar els conceptes clau dels textos (ciència, emancipació, feminisme, opressió i igualtat).
• Contextualització històrica correcta de les fonts treballades.
• Coneixement i assimilació dels valors ideològics de cada autor.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Assolir una perspectiva de gènere en l'estudi de la Història.</td><td>Lingüística</td><td colspan="2">Aplicació pràctica dels continguts
• Ús adequat de les idees treballades durant les sessions en la redacció del comentari de text.
• Capacitat d'establir comparacions entre els textos des d'un punt de vista crític.
• Argumentació fonamentada i justificada (oral i escrita).</td></tr>
</table>

(*a continuació*)

3 Aquestes competències bàsiques, i els objectius d'aprenentatge, hauran de tenir en compte el Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat. Concretament, de manera sintètica, les competències específiques que cal considerar seran les següents: 1) Cercar, analitzar i comunicar informació històrica de fonts diverses, amb esperit crític i ús de mètodes de recerca. 2) Investigar i comparar revolucions i processos de canvi per debatre sobre identitat, llibertats i drets humans. 3) Comprendre els conflictes internacionals dels segles xix-xxi, les seves causes i conseqüències, i fomentar una cultura de pau. 4) Analitzar canvis i permanències en l'organització social i adoptar una actitud crítica davant les desigualtats. 5) Reconèixer problemes actuals amb perspectiva històrica i elaborar judicis crítics i compromesos. 6) Analitzar l'evolució econòmica i social contemporània per entendre els seus impactes i defensar la sostenibilitat i els drets socials. 7) Identificar i comparar grans processos històrics, les seves causes i efectes, i inferir-ne impactes presents i futurs. 8) Aplicar la perspectiva de gènere a l'anàlisi històrica per visibilitzar les dones, combatre desigualtats i promoure la igualtat.

Taula 1

Descripció de la proposta (*continuació*)

OBJECTIUS D'APRENENTATGE	COMPETÈNCIES BÀSIQUES[3]	CRITERIS D'AVALUACIÓ
Reconèixer la subjectivitat dels relats històrics, posant en qüestió veritats assumides.	Socials i cíviques	Participació i interacció en el diàleg socràtic • Qualitat de les intervencions orals: claredat, capacitat crítica i escolta activa. • Preguntes formulades de manera significativa i útil per fer avançar el debat. • Actitud constructiva i capacitat per acceptar el desacord com a eina d'aprenentatge.
Analitzar i comparar discursos històrics ideològicament oposats.	Consciència i expressions culturals	Treball cooperatiu • Grau d'implicació i col·laboració dins del grup de treball. • Compliment de la gestió compartida de les tasques. • Capacitat de construir coneixement col·lectivament.
Elaborar un comentari crític de text, escrit amb claredat, coherència i capacitat d'argumentació crítica, com a síntesi de l'aprenentatge.	Sentit d'iniciativa	Producció individual • Comentari de text redactat amb coherència, claredat i rigor argumentatiu. • Presència de reflexió crítica i posicionament personal. • Cura en la presentació formal: ortografia, vocabulari i estructuració.
MATERIALS i CONTINGUTS		
TEXT 1: Mañé Miravent, T. (1896). *A las proletarias*, Biblioteca La Questione Sociale, núm. 4, Buenos Aires.[4] TEXT 2: Ramón y Cajal, S. (1897). «Condiciones sociales favorables a la obra científica», *Reglas y consejos sobre investigación científica*.[5]		

4 Es tracta d'un opuscle de Teresa Mañé Miravent de caràcter assagístic adreçat a les dones de la classe treballadora. El text adopta un to exhortatiu per denunciar la doble opressió —patriarcal i capitalista— que patien les dones proletàries, a qui interpel·la directament. En ell, Mañé reivindica la seva dignificació com a subjecte polític i la seva participació activa en la lluita anarquista, alhora que denuncia la hipocresia dels discursos religiosos, morals i legals que perpetuaven la seva subordinació. La naturalesa del document era politicoideològica, pròpia de la premsa llibertària de finals de segle, i constituïa un testimoni clau per comprendre el desenvolupament d'un pensament anarcofeminista en el marc de finals del segle XIX i principis del segle XX.

5 El segon text treballat fou *Reglas y consejos sobre la investigación biológica* (1897), escrit per Santiago Ramón y Cajal i publicat arran del seu discurs d'ingrés a la Reial Acadèmia de Ciències Exactes, Físiques i Naturals. Aquest és un assaig amb vocació formativa adreçat a joves investigadors, en què l'autor defensa la disciplina, la voluntat i l'esforç personal com a elements clau de la creació científica. Tot i el seu valor testimonial per entendre el context de la ciència espanyola de l'època, el text perpetua una visió marcadament androcèntrica del saber, on les dones queden excloses tant de l'exercici científic com del relat institucional del progrés.

<table>
<tr><td colspan="5">METODOLOGIA I SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA
Per garantir la coherència amb els principis del mètode socràtic, cada fase didàctica incorpora elements clau com el diàleg, la maièutica i l'ús de preguntes. Així, l'alumnat defineix conceptes mitjançant preguntes obertes (fase 1), contrasta idees en grup (fase 3) i construeix un posicionament propi en el comentari escrit (fase 4), sempre amb el suport d'un docent que actua com a facilitador i no com a transmissor de veritats.</td></tr>
<tr><td colspan="3">DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS</td><td>MATERIALS</td><td>TEMPS</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Desenvolupament</td><td>1</td><td>Diàleg inicial per definir conceptes clau (ciència, emancipació, feminisme, opressió i igualtat) a partir de preguntes obertes. Les definicions es recullen en grup per activar el pensament crític abans de llegir.</td><td>Plantilla per desenvolupar els conceptes</td><td>60 min</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Lectura cooperativa dels textos en petits grups. Els alumnes llegeixen en veu alta per compartir primeres impressions i millorar la comprensió.</td><td>Textos impresos</td><td>60 min</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Diàleg socràtic a partir de les idees exposades i els textos assignats. El diàleg serà facilitat pel docent amb preguntes obertes per fomentar la reflexió i l'argumentació.</td><td></td><td>60 min</td></tr>
<tr><td>4</td><td>Comentari individual de text. L'alumnat redacta un comentari escrit amb contextualització i posicionament crític.</td><td></td><td>60 min</td></tr>
<tr><td>5</td><td>Avaluar i reflexionar sobre el procés i els resultats, destacant l'aprenentatge crític i la visibilització de les idees i desigualtats als textos.</td><td></td><td>60 min</td></tr>
<tr><td colspan="5">ATENCIÓ A LA DIVERSITAT</td></tr>
<tr><td colspan="5">-S'aplicarà un seguiment individualitzat.</td></tr>
<tr><td colspan="5">CONNEXIÓ AMB ALTRES MATÈRIES</td></tr>
<tr><td colspan="5">-Geografia
-Filosofia</td></tr>
</table>

Font: Elaboració pròpia.

Les diferents preguntes que es plantejaran són: Què és la justícia? Com distingim una decisió justa d'una que no ho és? Què entenem per igualtat i emancipació? Què és la ciència?

Ja a l'aula, la proposta metodològica per a l'anàlisi dels textos es divideix en diverses fases:

1. En una primera fase, el docent ha de facilitar l'exposició dels conceptes seleccionats prèviament i ajudar l'alumnat a elaborar una definició, tenint sempre present que es parteix del mètode socràtic. Això vol dir que, tot i que el professor haurà de donar suport a les explicacions amb imatges i vídeos projectats a les pissarres electròniques de l'aula, haurà de permetre que sigui l'alumnat qui desenvolupi una definició crítica per als termes.

Aquesta proposta identifica en la dialèctica o demostració lògica la via a partir de la qual cal buscar noves idees i conceptes. En aquest mateix sentit, el professor ha d'incentivar el diàleg entre els alumnes entorn de les paraules proposades, amb la finalitat que arribin a conclusions tan argumentades i crítiques com sigui possible. Aquestes definicions, si escau, seran guiades a partir de preguntes pel docent durant el diàleg generat. Caldrà que les idees es recullin en una taula i no superin les cinc línies.

La definició d'aquests conceptes, tots ells vinculats als termes associats a cada unitat didàctica, agilitzarà la comprensió lectora i afavorirà la creació de mapes i esquemes conceptuals per part de l'alumnat en el moment de redactar el comentari final (Prats i Santacana, 1988; Castellví, 2020 i 2021).

Finalment, cal aclarir que aquesta primera etapa no ha de dur-se a terme necessàriament un cop acabada la unitat didàctica, ja que el desenvolupament dels conceptes té com a objectiu principal ajudar l'alumnat a comprendre el text i el discurs de la unitat. De fet, es recomana posar-la en pràctica abans d'iniciar qualsevol unitat.

2. La segona fase consisteix en el fet que diversos alumnes recitin a l'aula els fragments seleccionats prèviament pel docent. Aquesta lectura ha de ser realitzada pels diferents membres dels grups formats. En aquest cas han participat vuit persones. Prèviament, el docent haurà facilitat la divisió de la classe en dos o més grups.

3. La tercera fase, un cop fets els exercicis de lectura, preveu que els alumnes dialoguin sobre els textos en el seu conjunt. El docent, mitjançant preguntes obertes, haurà d'animar cada grup a reflexionar sobre les idees del text que se li ha assignat. L'objectiu és que l'alumnat desplegui un discurs fonamentat en els conceptes treballats a les fases anteriors. Aquest exercici generarà improvisació, adquisició de vocabulari i, fins i tot, innovació entre els estudiants.

En tot moment cal tenir present que la filosofia socràtica, segons Sòcrates, és una pràctica, una activitat viva. De fet, existeixen una sèrie de preguntes que Sòcrates utilitzava com a punt de partida, i n'és la principal: «Què és x?", on x és un concepte. A diferència del plantejament de Sòcrates, la proposta didàctica actual assumeix que qualsevol pot respondre les preguntes destinades a definir els diferents conceptes. Així doncs, la dialèctica s'entén i es pot definir com l'art de la discussió encaminada a assolir l'objectivitat o una idea crítica dels termes, en oposició a la idea que l'ensenyament hagi de limitar-se a construir arguments per vèncer en qualsevol diàleg.

4. La quarta fase preveu que l'alumnat realitzi, de manera individual, un comentari de text per escrit (Andrés, 1999). Es recomana fer aquest exercici a l'aula, tot i que també pot plantejar-se com una activitat per fer fora de l'horari lectiu. Es facilitarà a l'alumnat una guia per poder desenvolupar el comentari. Si bé aquest treball no pretén debatre sobre l'estructura del comentari, sinó com pensar entorn d'aquest, és important oferir a l'alumne un esquema que el guiï en la redacció. En aquest aspecte, s'haurà de fer un comentari a partir de les idees suggerides de cada text.

Cal tenir present que, independentment del mètode seguit, l'anàlisi ha d'incloure una explicació del contingut intern del text seguint un ordre de coneixement i comprensió creixent i del nivell més senzill al més complex. Igualment, s'hauria de reflectir la naturalesa del text, les circumstàncies espaciotemporals, l'autora o l'autor i la destinació (López-Cordón i Martínez, 1978).

5. L'última fase consisteix en el procés de valoració, on els alumnes han de dur a terme una avaluació entre iguals i una autoavaluació dels comentaris de text realitzats. Abans d'iniciar aquest procés, el

docent haurà de corregir els comentaris tenint present els coneixements assolits pel grup i analitzant-ne l'estructura. Els objectius, en el cas d'aquesta proposta, són: desenvolupar el pensament crític mitjançant el diàleg socràtic i la reflexió col·lectiva a partir de fonts històriques; assolir arguments en relació amb la perspectiva de gènere en l'estudi de la Història; reconèixer la subjectivitat dels relats històrics posant en qüestió veritats assumides; analitzar i comparar discursos històrics ideològicament oposats, i elaborar un comentari crític de text, escrit amb claredat, coherència i capacitat d'argumentació crítica, com a síntesi de l'aprenentatge.

3.1. Avaluació

L'avaluació dins dels treballs i els projectes de recerca adquireix un paper fonamental, ja que s'encarrega d'analitzar totes les situacions que s'han projectat a l'aula i observar, per tant, tots els possibles matisos des de tots els àmbits possibles. Per aquest motiu, després d'identificar totes les possibles esbiaixades, cal redissenyar el projecte perquè la pròxima implementació es dugui a terme minimitzant al màxim els errors anteriors.

Per aconseguir un projecte final de qualitat, cal fer avaluacions del procés de manera ordenada i completa, des de l'inici. És a dir, cal plantejar una avaluació formativa que valori tant la dialèctica de les primeres fases com el resultat d'una definició crítica, en aquest cas el comentari de text. Igualment, cal entendre tota l'avaluació com un aprenentatge inclusiu que permeti la retroalimentació i faci evident si els resultats previstos es desenvolupen segons el que s'havia planificat. Si no és així, cal trobar una solució i reorientar la pràctica tantes vegades com sigui necessari considerant les característiques del grup. Ja no és suficient que l'alumne sigui l'únic agent avaluat: també cal analitzar i avaluar el procés i el mateix docent.

En aquest sentit, cada objectiu plantejat es vincula a criteris avaluatius específics que permeten mesurar-ne l'assoliment. Així, per exemple, l'objectiu de desenvolupar el pensament crític es relaciona amb criteris com l'argumentació fonamentada, la formulació de preguntes significatives o la capacitat de comparació entre textos.

Així doncs, cal tenir en compte que com més dades es recullin, més acurada serà l'avaluació i més significativa serà la capacitat de redissenyar el programa curricular que s'estigui implementant (Hernández, 2016; De la Torre, 2003). Per tant, és important dur a terme diverses aplicacions d'aquest projecte en diferents cursos, per tal d'obtenir una informació més àmplia. També és fonamental que en la conducció del mètode socràtic no s'adopti una actitud de possessió de la veritat i de voler convèncer l'alumnat, sinó una actitud de curiositat i interès per descobrir com poden ser les coses. Així, les preguntes socràtiques no són qüestions de les quals el terapeuta o el docent conegui la resposta, sinó interrogants que permeten treballar conjuntament amb l'alumne per determinar fins a quin punt és adequada la seva manera de veure el món.

També cal destacar que l'actitud de l'alumnat dins del projecte pot evidenciar situacions en què no s'hagi assimilat correctament els objectius. Així mateix, s'ha de considerar que el docent pot haver transmès incorrectament les directrius a l'alumnat, i que, per aquest motiu, es generin diàlegs pobres, mancats de fonament crític i teòric. Caldria, doncs, revisar la manera com es proporcionen els continguts bàsics i modificar-los per a una següent pràctica. En tot cas, cal partir de la consideració que qualsevol punt o fase ha de poder ser modificada quan es detecti la necessitat.

L'avaluació del grup es durà a terme tenint en compte cinc dimensions interrelacionades:

1. Comprensió conceptual i contextual: es valorarà la capacitat d'identificar i explicar els conceptes clau presents als textos (ciència, emancipació, feminisme, opressió i igualtat), així com la contextualització històrica adequada de les fonts i la seva interpretació crítica.
2. Aplicació crítica dels continguts: es tindrà present l'ús pertinent de les idees treballades durant les sessions en la redacció del comentari de text i en les intervencions orals. L'alumnat ha de mostrar capacitat per establir comparacions entre textos i per elaborar argumentacions fonamentades des d'un punt de vista històric.
3. Participació en el diàleg socràtic: es valorarà la claredat expositiva, la capacitat d'escolta activa i de formulació de preguntes que facin

avançar el debat.[6] També es tindrà en compte l'actitud constructiva davant el desacord i l'habilitat per reformular idees a partir del diàleg.

4. Treball cooperatiu: s'observarà el grau d'implicació dins del grup i la capacitat de gestionar col·lectivament les tasques. Es posarà especial èmfasi en la construcció conjunta del coneixement i en la qualitat del diàleg intern dins els equips.
5. Producció individual escrita: el comentari de text haurà de presentar-se amb coherència i claredat, incorporar reflexió crítica i mostrar un posicionament personal ben argumentat. Així mateix, es valorarà la cura formal de l'escrit, especialment pel que fa a l'ortografia, el vocabulari i l'estructura textual.

Aquests criteris serviran per determinar si l'alumnat ha treballat correctament en l'àmbit curricular i ha assimilat adequadament la unitat didàctica.

4. Resultats

La posada en pràctica d'aquest mètode actiu basat en el mètode socràtic amb vuit alumnes de l'assignatura d'Història del Món Contemporani ha replantejat alguns dels objectius proposats abans de començar aquest treball.

Pel que fa al desenvolupament de l'esperit crític, s'ha observat que la majoria dels alumnes han intentat participar i qüestionar tots dos textos a partir de les preguntes formulades. Especialment, a partir d'aquestes preguntes, l'alumnat ha mostrat la seva sorpresa davant el text de Teresa Mañé (vegeu la Taula 1). També els ha sobtat que una dona, desconeguda per a ells i elles, fos capaç, a finals del segle XIX, de redactar i introduir

6 Acollint les propostes metodològiques de Pérez-Pueyo respecte a les Preguntes Intel·ligents, es considera que aquestes són una de les moltes eines d'avaluació que tenen en compte les produccions dels alumnes i la seva capacitat analítica. Aquestes serveixen tant per desenvolupar les classes —tenint en compte la limitació temporal—, com per a la comprensió oral i escrita (relacionades amb la competència lingüística), i també per treballar continguts comuns a totes les àrees de caràcter transversal. Així mateix, pretenen donar resposta a diversos problemes importants que es produeixen actualment a les aules: com transmetre continguts i aspectes importants sense recórrer a classes magistrals teòriques, o com remarcar la significativitat dels conceptes que s'ensenyen a l'aula (Pérez-Pueyo, 2013).

conceptes que encara són plenament vigents. En canvi, el text de Ramon y Cajal ha rebut crítiques unànimes. Si bé tots coneixien el personatge abans d'introduir el tema, pensaven que la seva aportació havia estat molt més exemplar i compromesa socialment del que *a posteriori* van determinar.

Tot i això, la qualitat de la crítica no ha estat l'esperada. La manca de pràctica i d'interacció amb els mitjans de comunicació i la literatura ha dificultat el desenvolupament profund d'un diàleg i d'un comentari crític a partir de les idees formulades. Malgrat això, cal destacar algunes reflexions dels comentaris sorgits del diàleg a l'aula, que han enriquit sens dubte la capacitat crítica de l'alumnat. Per exemple, el comentari de l'Alumne 1 sobre l'emancipació de les dones:

> La dona pot donar-ho tot per reivindicar els seus drets, però els homes no els donen suport. Així i tot, tard o d'hora ho aconseguiran, quan deixin de considerar-se inferiors i s'adonin que poden fer el mateix paper a la societat. També critica la manca d'igualtat salarial i el fet que els homes no donen prou suport a la millora dels drets i condicions de vida de les dones. Avui en dia, encara que han aconseguit avenços com el dret a vot, continuen lluitant pels seus drets. També hi ha molts homes que donen suport a les causes feministes.

Comentari de l'Alumne 2:

> Les dones som completament autosuficients i no som cap sexe inferior ni creat per ser submises. Penso que algun dia, encara que costi, arribarem a una igualtat plena. Només cal lluitar i no callar. Sense gent com ella, que difon aquestes idees i no té por de parlar, el canvi no hauria estat possible i les dones no hauríem aconseguit molts dels drets que ara tenim.

Comentari de l'Alumne 3:

> Teresa Mañé denuncia el jou que pesa sobre les dones des del naixement fins a la mort, sotmeses sempre al poder dels homes. Afirma que han estat educades per no pensar per si mateixes i que la societat les veu com un objecte per satisfer l'home. Tot i considerar-se dèbils, creu que les dones aconseguiran dignificar-se, amb o sense el suport masculí. Malgrat les limitacions de la seva educació, es mostra com una feminista del seu temps.

Pel que fa al diàleg, cap dels vuit alumnes hi estava acostumat. Tot i això, tots van mostrar gran interès per dialogar al voltant del text que se'ls va assignar. Tanmateix, tots van valorar molt positivament la proposta metodològica, que van considerar molt enriquidora.

L'objectiu de fer entendre que la Història és una construcció subjectiva, però amb un fonament crític i reflexiu, es pot considerat assolit. La comparació dels textos va sorprendre l'alumnat per la seva oposició ideològica, i alguns van arribar a qüestionar obertament la visió sexista de la Història. Com indica l'Alumne 2:

> Els textos mostren visions totalment contràries: un defensa l'educació i la llibertat de les dones, mentre que l'altre les redueix al rol domèstic i a la seva aparença. L'accés a l'espai públic no és una qüestió de justícia, sinó una necessitat. Homes i dones som iguals en drets, i la ciència i la societat haurien de reflectir-ho.

El diàleg sobre l'objectivitat i la subjectivitat de la Història, sobre la veritat o no-veritat socràtica, també ha estat enriquidor. Es pot concloure que la majoria han entès que cal establir un mètode científic per justificar els arguments, però que la doble subjectivitat de la Història fa difícil obtenir resultats plenament fidedignes.

Aquests diàlegs s'han traslladat a l'actualitat, i s'ha evidenciat que en qualsevol moment històric existeixen múltiples perspectives a l'hora de definir els fets. Així ho reflecteix el comentari de l'Alumne 4:

> Tot i viure en una societat que es considera «igualitària», el Text 1 denuncia una bretxa salarial que encara persisteix. El Text 2 reforça l'estereotip de l'home com a proveïdor i de la dona com a responsable de les tasques domèstiques.

Comentari de l'Alumne 5:

> La visió de la dona ha canviat força des de l'època dels textos. Ja no es considera que només serveixi per procrear o que la seva bellesa sigui l'únic valor. Avui dia, tant homes com dones poden treballar o tenir cura de la llar i dels fills.

5. Discussió i conclusions

La implementació del mètode socràtic com a eina didàctica per al comentari de textos en un grup de primer de batxillerat ha generat resultats positius, malgrat que es tractava d'una única pràctica experimental. Cal destacar que, per a la major part de l'alumnat, era la primera vegada que se'ls demanava no només expressar una opinió, sinó estructurar una reflexió crítica i fonamentada a partir d'un text històric. Aquest fet situa l'activitat fora dels marcs habituals de treball escolar, sovint centrats en la repetició de continguts o la redacció de resums. Tenint això en compte, i malgrat que molts dels treballs realitzats s'acostaven més a exercicis de comprensió lectora que a veritables comentaris crítics, es pot afirmar que la proposta metodològica ha estat eficaç en tant que primer contacte amb un enfocament actiu del pensament.

Tanmateix, l'experiència també ha posat en relleu diverses limitacions. Una de les més evidents és la gestió del temps. L'aplicació íntegra de la seqüència proposada —que comprèn cinc fases diferenciades— suposa una inversió temporal important que pot entrar en conflicte amb les exigències del currículum. Encara que seria desitjable incorporar aquest mètode a cada unitat didàctica, dedicar cinc hores a cadascuna resulta poc viable en el marc escolar actual. A més, aquesta pràctica no hauria de quedar relegada a una única assignatura, sinó que hauria de ser assumida transversalment en altres àrees com Filosofia, Llengua o Geografia, que també poden fomentar la capacitat argumentativa i crítica de l'alumnat.

Una possible solució a aquesta limitació passa per una simplificació progressiva del model. Un cop interioritzades les fases metodològiques, es pot reduir el temps de dedicació a cada una. Es proposa, per exemple, que després d'una primera sessió a l'aula per introduir els conceptes clau, la lectura es faci a casa, i que es deixin les sessions posteriors per al diàleg, el treball escrit i la avaluació com a espai per revisar raonaments i ampliar punts de vista (no només per qualificar). Aquest ajust permetria

concentrar l'activitat en tres moments essencials: introducció conceptual, diàleg i anàlisi crítica compartida.

Ara bé, la dificultat més significativa detectada en la pràctica no ha estat tant metodològica com cognitiva: la comprensió lectora de l'alumnat. Durant la segona fase —la lectura compartida en veu alta— es va evidenciar que molts alumnes no entenien realment els fragments llegits. Quan se'ls demanava explicar-los amb les seves paraules, sovint calia rellegir el text. Aquest fenomen revela una mancança estructural en l'ensenyament secundari, que impedeix desenvolupar propostes més ambicioses sense abans consolidar les competències bàsiques de lectura. Tot i que la primera fase —centrada en la definició de conceptes— ja pretenia actuar en aquest sentit, es constata que el problema no és només terminològic, sinó profundament relacionat amb la comprensió global dels textos i amb el procés mateix de llegir per pensar.

Aquestes dificultats no invaliden la proposta, sinó que la situen dins un marc més ampli de reflexió sobre el sistema educatiu. De fet, la literatura pedagògica subratlla de manera recurrent els beneficis del mètode socràtic. Autores com Martha Nussbaum han argumentat que el diàleg socràtic no només afavoreix l'adquisició de competències crítiques i comunicatives, sinó que contribueix també a formar una ciutadania reflexiva, empàtica i compromesa (Castro, 2011; Nussbaum, 2010). A més, l'ús d'aquest enfocament en l'ensenyament de les Ciències Socials permet a l'alumnat establir connexions entre el contingut dels textos i els contextos històrics corresponents, i que s'aprofundeixi així en la comprensió dels processos socials i polítics que han configurat el món contemporani.

Igualment, com tota proposta educativa transformadora, la seva aplicació no està exempta de dificultats estructurals. Un dels principals reptes és la formació del professorat. No tots els docents estan preparats per assumir el rol de facilitadors del diàleg i la cooperació ni per ser guies del pensament crític (Irigoyen i Connac, 2023). És necessari, per tant, desenvolupar programes de formació inicial i continuada que dotin el professorat d'eines per aplicar aquest mètode de manera efectiva, amb sensibilitat pedagògica i capacitat per crear espais de confiança on l'alumnat se senti interpel·lat i respectat.

Un altre repte, no menys important, és la configuració de l'espai a l'aula. Crear un entorn realment cooperatiu implica garantir que totes les veus siguin escoltades, quelcom difícil d'assolir en grups nombrosos o en contextos en què la participació activa no forma part de la cultura escolar. Així i tot, aquests obstacles poden ser superats amb una planificació rigorosa, una actitud oberta i una aposta decidida per una educació centrada en la reflexió.

En definitiva, el comentari crític de text, integrat dins del mètode socràtic, esdevé molt més que una tècnica d'avaluació o una tasca acadèmica: és una eina de formació integral que possibilita l'anàlisi, la deliberació i la construcció col·lectiva de coneixement. En un context educatiu marcat per l'estandardització i l'excés de continguts, recuperar el valor de la maièutica i el diàleg com a espai de recerca compartida i com a motor d'aprenentatge significatiu és, sens dubte, una aposta pedagògica necessària.

Referències bibliogràfiques

Andrés, I. (1999). Del diàleg col·lectiu al pensament individual. *Butlletí Filosofia, 38*.

Anguera, C., Benejam, P., Bosch, D., Canals, R., García, C. i González-Monfort, N. (2016). *Què ens fa humans? Un programa alternatiu de ciències socials*. Associació de Mestres Rosa Sensat.

Castellví, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: libertad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación, 19*, 17-28.

Castellví, J. (2021). Literacitat crítica per formar una ciutadania democràtica i compromesa. Dins J. M. Pons-Altés (coord.), *Ciutadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica* (p. 27-40). Publicacions URV.

Castellví, J., González-Valencia, G. A., i Massip, M. (2020). Entre la emoción y el pensamiento crítico: un estudio con profesorado de ciencias sociales en formación. Dins E. J. Díez i J. R. Rodríguez (coord.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (p. 535-543). Octaedro.

Castro Faune, C. (2011). El Método Socrático y su aplicación pedagógica contemporánea. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, *7*, 441-452.

De la Torre Gómez, A. (2003). El Método Socrático y el modelo de Van Hiele. *Lecturas Matemáticas*, *24*, 99-121.

Fernández, C., i Montoner, P. (2003). *Història de la filosofia*. Castellnou Edicions.

Hernández Cardona, F. X. (2016). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Graó.

Irigoyen, A., i Connac, S. (2023). L'aprenentatge cooperatiu i les pedagogies cooperatives: Dues concepcions diferents de treballar en grup cooperatiu. *Comunicació Educativa*, *36*, 99-125. https://doi.org/10.17345/comeduc36.3300

López-Cordón, M. V., i Martínez, J. U. (1978). *Análisis y comentarios de textos históricos*. Editorial Alhambra.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Katz Editors.

Pomar, M., Puig, I. de, i Sbert, M. (2000). Per què és interessant fer preguntes?, *Butlletí Filosofia*, 39-40.

Pérez-Pueyo, A. (2013). La evaluación formativa y compartida en el marco del estilo. *Desencuentros*, *10*.

Pons-Altés, J. M. (coord.). (2021). *Ciutadania compromesa i educació. Propostes per al foment de la memòria democràtica*. Publicacions URV. https://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/book/483

Prats, J., i Santacana, J. (1988). Ciències socials. Dins *Enciclopèdia general de l'educació*. Océano Grup Editorial.

Zetina-Esquivel, E. I., i Piñón-Rodríguez, P. (2016). El mètode socràtic en els programes educatius actuals: una proposta de Martha C. Nussbaum. *La Colmena*, *91*, 7-10.

L'EFICÀCIA DE COMBINAR L'APRENENTATGE BASAT EN PROJECTES AMB L'APRENENTATGE COOPERATIU A CIÈNCIES SOCIALS A 3R D'ESO

Júlia Cuadrat Royo
Universitat Rovira i Virgili - ISOCAC
Dept. d'Història i Història de l'Art
julia.cuadrat@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-0092-4126

Resum

L'alumnat, generalment, concep les Ciències Socials (CS), i sobretot la Història, com una assignatura feixuga, desvinculada de la seva realitat i que s'imparteix a través de la transmissió oral de coneixement i la reproducció mecànica dels continguts curriculars. Arran d'aquesta percepció, com l'alumnat pot presentar una actitud de motivació i implicació vers el procés d'ensenyament-aprenentatge de les CS? La fita d'aquesta investigació és avaluar l'eficàcia d'una proposta d'intervenció didàctica basada en l'aprenentatge basat en projectes (ABP) en l'aprenentatge cooperatiu (AC) de les CS en un grup de 3r d'ESO d'un institut públic de Tarragona. Per assolir aquest objectiu, s'ha implementat una situació d'aprenentatge sobre l'edat moderna i l'Humanisme emprant la metodologia tradicional de transmissió oral del coneixement, i una situació d'aprenentatge sobre art renaixentista amb una metodologia basada en l'ABP. Per recollir les dades necessàries per analitzar la realitat de l'aula, s'han utilitzat tècniques

Comunicació Educativa, núm. 38, 2025, pàg. 145-175 | DOI: 10.17345/comeduc38.4325
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

com l'observació directa participant i no participant, els qüestionaris, la discussió i l'anàlisi documental. Aquest estudi demostra com l'aplicació d'una metodologia activa com l'ABP —amb aprenentatge cooperatiu— té efectes positius en quatre variables relacionades amb l'alumnat i l'aprenentatge de les CS: la motivació, l'interès i la implicació, la percepció i la satisfacció vers el procés d'ensenyament-aprenentatge i els resultats d'aprenentatge.

Paraules clau: aprenentatge basat en projectes (ABP); aprenentatge cooperatiu; Didàctica de les Ciències Socials; motivació; aprenentatge.

The effectiveness of combining Project-Based Learning with cooperative learning in third-year secondary-school social sciences

Abstract

Students generally perceive Social Sciences Education (SSE), and especially History, as a tedious subject, disconnected from their reality and taught mainly through oral transmission of knowledge and mechanical reproduction of curricular content. Considering this, how can students get motivated and involved in the SSE teaching-learning process? The objective of this research is to evaluate the effectiveness of a didactic intervention proposal based on Project-Based Learning (PBL) within cooperative learning in SS, applied in a group of third year students from a public high school in Tarragona. To achieve this goal, we implemented two contrasting approaches: a Modern Age and Humanism unit was taught with the traditional methodology of oral transmission of knowledge, and a Renaissance art unit was taught with a PBL-based methodology. Direct participant and non-participant observation, questionnaires, discussion and documentary analysis were used to collect the evidence needed to analyse the classroom's reality. This case study shows how applying an innovative methodology, such as PBL with cooperative learning, has positive effects on four variables related to student and SSE learning: motivation, interest and involvement, perception and satisfaction with the teaching-learning process and learning results.

Keywords: Project-Based Learning; cooperative learning; Social Sciences Education; motivation; learning.

Rebut: 05/09/2024 | Acceptat: 15/07/2025

1. Introducció

Viure en un món en constant canvi agreuja el desinterès de l'alumnat per conèixer, copsar i relacionar el passat amb el present i el futur. El contingut històric és concebut com quelcom llunyà que no aporta coneixement útil per al dia a dia. Per això no es produeix un assoliment òptim dels continguts i, en molts casos, només s'estudia per aprovar. Altrament, les metodologies tradicionals, com la lectura i la síntesi dels continguts del llibre de text o l'avaluació memorística, no incentiven la participació, cosa que no afavoreix el procés d'aprenentatge.

La manca de motivació i implicació és la problemàtica detectada en un grup de 3r d'ESO del curs 2021-2022, en l'assignatura Ciències Socials: Geografia i Història, d'un institut públic de Tarragona. Després de realitzar una tasca d'observació no participant durant tres setmanes (6 sessions de 60 minuts cadascuna), es conclou que l'alumnat mostra una actitud de participació i interacció quan se sent protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge. Contràriament, quan ha de seguir el contingut del llibre de text, ja sigui a partir de la lectura (l'alumnat llegeix en veu alta un o dos paràgrafs i el docent, posteriorment, comenta el contingut i en fa una síntesi) o l'explicació del docent, presenta una actitud de desconnexió i avorriment sense *feedback*, és a dir, no es produeix una retroacció per part de l'alumnat en relació amb els continguts exposats i el procés d'ensenyament-aprenentatge.

A partir d'aquesta detecció, es creu necessari implementar una metodologia activa que fomenti la motivació i la implicació. Una de les claus per assolir aquesta fita és la metodologia docent que aposta per la participació de l'alumnat en la construcció activa del coneixement (Botella i Ramos, 2020). Entre les diverses metodologies innovadores existents, l'aprenentatge basat en projectes (ABP) és una bona elecció, perquè és un mètode d'aprenentatge actiu, obert i flexible que repercuteix de forma positiva en la motivació dels alumnes (Botella i Ramos, 2019a).

A més, s'incorpora l'aprenentatge cooperatiu dins de l'ABP, ja que l'aprenentatge entre iguals en l'ensenyament de la Història és clau per desenvolupar una comprensió crítica i profunda del passat i del present (Irigoyen, 2023). Autors com Gavaldà (2016), Irigoyen i Pons-Altés (2023),

Oller (2010) i Miralles et al. (2023) defensen que aspectes com la temporalitat, la memòria democràtica o els conflictes socials requereixen diàleg, negociació i consens, processos que es potencien mitjançant el treball cooperatiu.

D'acord amb tot l'exposat, aquest estudi respon a la següent pregunta d'investigació: Com la implementació d'una metodologia basada en l'ABP pot influir en la motivació, la implicació, la percepció i els resultats de l'alumnat de 3r d'ESO en l'aprenentatge cooperatiu de les Ciències Socials (CS)? A partir d'aquest interrogant, s'ha fixat l'objectiu principal: avaluar l'eficàcia d'una proposta d'intervenció basada en l'ABP en l'aprenentatge cooperatiu de les CS a 3r d'ESO; i el següent supòsit de recerca: la metodologia de l'ABP en l'aprenentatge cooperatiu de les CS a 3r d'ESO tindrà efectes positius en la motivació intrínseca, el grau d'implicació i participació, la satisfacció i la percepció vers el procés d'ensenyament-aprenentatge, i els resultats d'aprenentatge de l'alumnat.

2. Marc teòric

La motivació és un tema central en el món educatiu, ja que la seva manca dificulta el procés d'aprenentatge. Per aprendre es requereixen unes capacitats, coneixements, estratègies i habilitats, però també són fonamentals la predisposició, la intenció i la motivació (Núñez, 2009). La disposició i l'actitud favorables de l'alumnat, juntament amb una organització lògica i coherent dels continguts i l'existència de coneixements previs, són indispensables per a l'aprenentatge significatiu (Ausubel, 1968).

Pintrich i Schunk (2006) defineixen la motivació com el procés cognitiu que subratlla el rol dels pensaments, les creences i les emocions de l'individu com a elements diferencials i que el condueixen cap a l'objectiu que la instiga i la manté. La motivació és un procés que implica unes fites que han de guiar les accions; per això, és indispensable que el subjecte vulgui assolir quelcom. Tanmateix, la motivació té tres components essencials (valor, expectativa i afectivitat); per tant, resulta difícil que l'alumnat estigui motivat amb un procés d'ensenyament-aprenentatge quan es considera incapaç d'abordar-lo (expectativa), no té cap atractiu (valor) o li genera avorriment o ansietat (afectivitat) (Núñez, 2009).

D'altra banda, la Teoria de l'Autodeterminació (TAD) (Ryan i Deci, 2014; Vansteenkiste *et al.*, 2010) assenyala que la motivació es basa en l'existència de tres necessitats psicològiques bàsiques (competència, autonomia i socialització) que s'han de cobrir. Ryan i Deci (2014) defensen que la desmotivació és l'absència d'interès per actuar: és l'antítesi de la motivació autodeterminada; i l'autodeterminació és conceptualitzada com la capacitat per escollir lliurement, sense estar determinat per ordres o altres agents, basant-se en un coneixement de les pròpies necessitats i la interpretació dels elements externs (Ryan i Deci, 1985).

La TAD distingeix tres tipus de motivació, que s'ordenen en un continu que va des de *l'amotivació* fins a la motivació intrínseca. Com més es desenvolupin les necessitats psicològiques d'un individu, més a prop es troba de la motivació intrínseca, que és aquella que es produeix quan s'experimenta el sentiment de competència i satisfacció personal que genera la realització d'una tasca per assolir una meta, independentment de les recompenses externes. Quan un subjecte està intrínsecament motivat, tendeix a buscar reptes i a desenvolupar les seves capacitats prenent com a base una activitat que li resulti agradable i per interès propi. L'alumnat intrínsecament motivat considera els errors com una oportunitat d'aprenentatge i mostra nivells alts d'esforç i persistència davant les dificultats (González-Torres i Touron, 1992). Contràriament, la motivació extrínseca porta a realitzar una activitat com un mitjà per assolir una fita que reporti una valoració social o recompensa (Pintrich i Schunk, 2006).

D'acord amb Ryan i Deci (2000a), hi ha quatre tipus de motivació extrínseca segons el grau d'autodeterminació. La primera, la que comporta menys autodeterminació, és la regulació externa, que sorgeix a través de les dinàmiques de premi-càstig. El segon tipus és la regulació introjectiva, que continua sent una motivació controlada: es genera fora de la voluntat de l'individu, per exemple, el sentiment de culpa o vergonya (Vansteenkiste *et al.*, 2010). La tercera tipologia és la regulació identificada (Ryan i Deci, 2000a) i és la primera que s'associa al *locus* intern de causalitat (De Charms, 1968); és a dir, a sentir que els resultats assolits en una tasca són fruit de les accions pròpies i no pas de les causes externes. La darrera és la regulació integrada, que és la forma més autònoma de

motivació extrínseca i es produeix quan la tasca està relacionada amb els valors i la identitat de l'individu que la desenvolupa (Ryan i Deci, 2000a).

En darrer terme, l'*amotivació* es produeix quan el subjecte no té cap intenció d'actuar i experimenta sensació de fracàs, frustració i baixa competència (Ryan i Deci, 2000a). Pintrich i Schunk (2002) afegeixen que, a part de sentir-se incompetent, l'individu percep la tasca que ha de realitzar com a irrellevant. En l'àmbit educatiu, la desmotivació s'ha associat amb l'avorriment i la manca de concentració a classe (Vallerand *et al.*, 1993), la mala adaptació psico-social a l'àmbit acadèmic, l'estrès i, en menor mesura, l'abandonament escolar (Vallerand i Bissonnette, 1992; Vallerand *et al.*, 1997).

Segons la TAD, l'organització dels tres nivells de motivació està determinada per les tres necessitats psicològiques bàsiques, l'assoliment de les quals permet aconseguir una motivació més autodeterminada (intrínseca) que contribueix a l'interès per les activitats i l'autonomia, i afavoreix la creació de vincles significatius que seran fonamentals per evitar l'abandonament escolar. Contràriament, el no-assoliment de les necessitats genera una sensació de frustració que desemboca en una manca d'impuls per actuar i, per tant, en falta de motivació (Ryan i Deci, 2000b; Ryan i Powelson, 1991). Si s'extrapola aquesta teoria a l'àmbit educatiu i al procés d'aprenentatge, per estar motivat l'alumnat ha de sentir-se competent, percebre que gaudeix d'autonomia i establir una bona relació amb els agents relacionats amb el procés educatiu.

Una de les claus per fomentar la motivació és la metodologia docent. Entre l'extens ventall de metodologies actives hi ha l'ABP, que situa l'estudiant al centre del procés d'ensenyament-aprenentatge, fomenta la creació de coneixement a través de la recerca i el treball autònom, afavoreix la inclusió, la socialització i la interdisciplinarietat, i entén l'avaluació com un procés de formació contínua per millorar (Pérez, 2012). Així doncs, permet que l'alumnat cobreixi les tres necessitats psicològiques bàsiques (competència, autonomia i socialització) per assolir un estat de motivació completa.

L'ABP es basa en principis constructivistes que repercuteixen positivament en la motivació de l'alumnat. El constructivisme és definit com

una perspectiva epistemològica que pretén que l'individu comprengui la naturalesa del coneixement, com es genera i com canvia des de la perspectiva del subjecte i no de l'objecte. Quan una persona fa seu el procés d'aprenentatge, aquest és més efectiu i es construeix significativament, atès que parteix dels coneixements previs del subjecte (García, 2013). Els fonaments d'aquesta metodologia són: la construcció activa, l'aprenentatge situat, la interacció social i les eines cognitives (Krajcik i Blumenfeld, 2006).

La meta de l'ABP és desenvolupar un projecte d'investigació, concebut com un conjunt d'activitats interdisciplinàries que permetin treballar objectius i competències de diversos àmbits. A més, dota d'autonomia l'alumnat (Botella i Ramos, 2019a) i li ofereix la possibilitat de guiar el seu propi aprenentatge a partir d'estratègies d'investigació, el plantejament de tasques i el treball en equip (Bell, 2010). També cerca acabar amb les actituds individualistes i fomentar la cooperació, ja que és una tècnica immersa en el principi de socialització.

Quant al rol del docent, aquest ha de cercar la integració completa dels membres del grup per garantir un procés de comunicació eficaç que afavoreixi la presa de decisions de forma conjunta (Tippelt i Lindemann, 2001). El coneixement no s'ha de tractar com una possessió pròpia del docent que s'ha de transmetre a l'alumnat, sinó com el resultat d'un procés d'interacció entre ambdues parts (Trujillo, 2015). L'estudiant ha de treballar per iniciativa pròpia i prenent decisions de forma autònoma, mentre que el docent ha de mantenir-se en un segon pla (Sànchez, 2013). La tasca docent s'ha de limitar a la presentació de les indicacions inicials del projecte, al guiatge i la retroalimentació durant el procés de creació i a l'avaluació del producte final. Aquesta metodologia substitueix la dinàmica de classe magistral i examen per una alternativa que impulsa la cooperació, el treball autònom i el desenvolupament d'estratègies d'investigació. L'alumnat esdevé el protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge, cosa que ajuda a combatre la desmotivació (Trujillo, 2015).

D'altra banda, aquest estudi incorpora una estructura cooperativa d'aprenentatge dins del marc de l'ABP. L'aprenentatge cooperatiu (AC) és un conjunt d'estructures (mètodes i tècniques) basades en la promoció de la interdependència positiva, la responsabilitat individual i les habilitats

socials entre l'alumnat (Duran i Monereo, 2021; Pujolàs, 2012). Tanmateix, perquè aquest enfocament sigui realment efectiu, cal que tant el docent com l'alumnat tinguin formació en treball cooperatiu o que el docent organitzi i estructuri la interacció entre l'alumnat, per evitar així que la cooperació es limiti a un simple repartiment de tasques o que sorgeixin desviacions de la cooperació (Connac i Irigoyen, 2023).

L'AC, que té les seves arrels en els estudis de Dewey, Lewin, Thelen i Deutsch, es va consolidar gràcies a investigadors com Aronson, Slavin o els germans Johnson, que sistematitzen la teoria de la interdependència social. Malgrat això, en el seu ús en Didàctica de la Història, Irigoyen (2025) alerta sobre possibles malentesos i diverses problemàtiques que cal tenir en compte per aplicar-lo, i que cal reivindicar com un enfocament més ampli, que inclogui el desenvolupament d'habilitats socials i cíviques, i no només reduir-lo a un mètode per transmetre continguts.

Per acabar, la implementació d'una proposta metodològica basada en l'ABP és eficient si té un propòsit educatiu i significat per a l'alumnat. També cal que compleixi una sèrie d'elements: s'ha de crear una necessitat per saber; ha de tenir un fil conductor que defineixi l'objectiu del projecte; l'elecció de l'estudiant és clau (ha de triar com dissenyar, presentar i exposar el producte final); el projecte ha de ser competencial; ha d'existir innovació i investigació per motivar l'estudiant a fer una recerca real; s'han de realitzar comentaris i revisions durant el projecte per donar sentit a l'aprenentatge, regular-lo i augmentar-ne la qualitat, i el producte final s'ha de presentar públicament (Larmer i Mergendoller, 2012).

Respecte dels beneficis que aporta la implementació d'aquesta metodologia, cal destacar els següents: l'establiment de relacions entre diferents disciplines; el desenvolupament de competències i habilitats com la cooperació; la presa de decisions i l'organització autònoma (Blank i Harwell, 1997); l'increment de la motivació amb un augment de la participació i més capacitat en la resolució de problemes (Blumenfeld *et al.*, 1991); el desenvolupament del diàleg que incentiva la negociació i la creació de consens, i que l'alumnat empri les seves fortaleses individuals i col·lectives d'aprenentatge a través del treball cooperatiu (Larmer i Mergendoller, 2012).

3. Marc metodològic

El disseny de recerca escollit és l'estudi de cas, perquè permet acotar la realitat escolar i assolir un coneixement holístic. És un mètode qualitatiu que proporciona un exemple únic sobre individus reals en situacions reals, cosa que ajuda a copsar les idees teòriques (Nisbet i Watt, 1984). Altrament, pot estudiar situacions que no són susceptibles a l'anàlisi quantitativa, i opta per l'anàlisi qualitativa en lloc d'una generalització estadística; és a dir, desenvolupa una teoria que pot afavorir la comprensió de situacions similars (Robson, 2002) i permet plantejar nous estudis a partir de les dades i les conclusions informades en diverses recerques; per tant, contribueix a la realització d'estudis comparats entre diferents contextos (Parlett i Hamilton, 2010).

En relació amb la Didàctica de les Ciències Socials (DCS), la investigació se centra en els àmbits metodològic i pràctic en DCS (Pagès, 2008), i s'integra, de manera intencionada, la interacció cooperativa en el treball de continguts històrics, socials i problematitzats. Així doncs, aquest disseny de recerca presenta una sèrie d'avantatges: permet analitzar i descobrir fets i processos que no es podrien indagar amb altres mètodes, facilita la comprensió de significats profunds i desconeguts, orienta la presa de decisions envers els problemes educatius, col·labora en la comprensió de les realitats educatives complexes i invisibilitzades, implica els participants i l'investigador en el procés de comprensió sobre les pràctiques i possibilita l'ús de diferents tècniques d'anàlisi i recollida de dades. Altrament, presenta algunes limitacions, com ara la dificultat per processar la gran quantitat de dades, la subjectivitat de l'investigador, la influència de l'investigador en els contextos educatius en els quals es realitza la investigació, i l'essència conservadora, ja que l'estudi de cas es manté estàtic mentre que les concepcions de les persones que hi intervenen van canviant (Castellví *et al.*, 2023).

3.1. Mostra d'estudi i variables de la investigació

La mostra d'estudi està formada per 23 alumnes (12 noies i 11 nois) d'un grup de 3r d'ESO d'un institut públic de Tarragona que l'any acadèmic 2021-2022 cursen l'assignatura de Ciències Socials: Geografia i Història.

L'alumnat de l'institut, generalment, prové de famílies d'un nivell socioeconòmic mitjà i mitjà-alt. El 78,2% de l'alumnat té 14 anys i el 21,8% en té 15. Cap compta amb un Pla Individualitzat, encara que hi ha un alumne amb un ritme d'aprenentatge lleugerament inferior, un altre amb altes capacitats però amb un rendiment acadèmic molt baix, i un darrer que és considerat disruptiu, tot i que no mostra una actitud que pugui entorpir el desenvolupament de les sessions.

S'estudia una variable independent (metodologia basada en l'ABP i l'AC) i quatre de dependents: la motivació, la implicació, la percepció dels estudiants vers el procés d'ensenyament- aprenentatge de les CS i els resultats d'aprenentatge. Per copsar la influència de la variable independent, es realitza un estudi comparatiu.

3.2. Procediment de recerca

El procés d'elaboració d'aquesta investigació qualitativa es basa en dos elements: el procediment empíric i la recollida de dades. El procediment empíric fa referència al contacte establert amb els subjectes investigats. La relació entre la investigadora i els participants és de docent-alumnat. Tenint en compte la perspectiva comparativa, el procediment empíric pot dividir-se en tres fases:

Detecció de la necessitat: Assistència a les classes del docent titular de la matèria (9 sessions de 60 minuts cadascuna).

Situació d'Aprenentatge 1. Edat moderna i Humanisme (SA1): Adoptant el rol de docent, la investigadora realitza 5 sessions de 60 minuts cadascuna seguint la metodologia tradicional de transmissió oral del coneixement, amb un suport visual (PowerPoint) i un suport textual (llibre de text). En aquesta ocasió, l'avaluació de l'aprenentatge s'efectua a través de la confecció individual d'un dossier d'activitats.

Situació d'Aprenentatge 2. Art del Renaixement (SA2): Adoptant el rol de docent, la investigadora implementa la proposta d'ABP i AC. Planteja un projecte, titulat «Time Travel: Renaissance Experience», l'objectiu del qual és la creació d'un itinerari o recorregut artístic-cultural per una ciutat de la Itàlia renaixentista, emprant com a fil conductor un artista del Renaixement. L'alumnat ha d'investigar, planificar i crear un producte

final: un perfil d'Instagram, on ha de penjar les publicacions sobre la ciutat italiana i l'artista renaixentista treballats i les obres d'art que es localitzen a la ciutat, tot emprant la tècnica de l'storytelling. La finalitat d'aquest projecte és que l'alumnat copsi el procés i l'abast de l'Humanisme i l'art renaixentista. Des del punt de vista interdisciplinari, es treballen competències de l'àmbit social, tant de la dimensió històrica com artística, i dels àmbits lingüístic, digital i personal. Es planteja un repte que l'alumnat pot superar amb el guiatge de la docent, que l'acompanya en el procés d'investigació, proposa una sèrie de tasques i indicacions per orientar-lo en la confecció del producte final (breus explicacions a l'inici de les sessions i dossier), i li proporciona retroalimentació al llarg del procés perquè pugui millorar. Pel que fa a l'organització de l'alumnat, els 23 alumnes es divideixen en 4 grups (3 grups de 6 persones i un grup de 5). La composició dels grups cooperatius la decideix la investigadora i no és aleatòria, ja que es tenen en compte les capacitats i les necessitats d'aprenentatge dels membres (detectades durant la fase de «Detecció de la necessitat»); per tant, es creen grups heterogenis per fomentar l'ajuda mútua a través de la cooperació. Altrament, l'alumnat no rep cap formació en relació amb el treball en grup cooperatiu, tot i no estar-hi avesat. L'avaluació de l'aprenentatge s'efectua a través de rúbriques que es lliuren a l'alumnat a l'inici de la SA2.

Tenint en compte que el disseny de recerca és qualitatiu, s'empren diferents tècniques i instruments de recollida de dades (vegeu la Taula 1).

Per al procés de recollida de dades, la investigadora signa una declaració responsable d'aspectes ètics i, encara que no es publiquen les dades personals dels participants, els alumnes són informats que les respostes dels qüestionaris i la seva actitud són avaluats i es tenen en compte per a la realització de l'estudi. Per mantenir l'anonimat dels alumnes, cada participant s'identifica com a A + número (A1, A2, A3, etc.).

Per a la interpretació de la graella d'observació docent, les respostes del qüestionari de respostes obertes i el guió de discussió, es codifica la informació a través d'un esquema de codis general (tècnica mixta) que s'amplia a mesura que s'avança en l'estudi. Per a l'anàlisi i codificació de les dades obtingudes, s'empra el programa d'anàlisi Atlas.ti.

Taula 1

Tècniques i instruments de recollida de dades

Fase	Tècnica	Instrument	Variables independents
DETECCIÓ	Observació directa no participant	Graella d'observació	Motivació i implicació
SA1	Observació participant	Graella d'observació	Motivació i implicació
	Anàlisi documental dels dossiers		Resultats d'aprenentatge
	Qüestionaris	Respostes tancades (escala Likert)	Motivació, implicació i satisfacció de l'alumnat vers el procés d'aprenentatge i els resultats
		Respostes obertes	Percepció dels estudiants vers el procés d'aprenentatge, motivació, implicació i satisfacció
SA2	Observació directa participant	Graella d'observació	Motivació i implicació
		Rúbrica d'avaluació conductual	Motivació i implicació
	Qüestionaris	KPSI (s'ha realitzat a l'inici i al final de la intervenció per conèixer l'evolució de la percepció)	Percepció de l'alumnat vers el coneixement de la matèria
		Respostes tancades (escala Likert)	Motivació, implicació i satisfacció de l'alumnat vers el procés d'aprenentatge i els resultats
		Respostes obertes	Percepció dels estudiants vers el procés d'aprenentatge, motivació, implicació i satisfacció
	Anàlisi documental dels productes finals i l'exposició oral	Rúbrica d'avaluació	Resultats d'aprenentatge
	Discussió	Guió de debat	Percepció dels estudiants vers el procés d'aprenentatge, motivació, implicació i satisfacció

Font: Elaboració pròpia.

4. Resultats

Tenint en compte la perspectiva comparativa, els resultats es vertebren en dos blocs d'acord amb la SA a la qual corresponen. Tanmateix, s'estructuren en quatre categories: motivació, implicació i participació, satisfacció i percepció de l'alumnat vers el procés d'aprenentatge, i resultats d'aprenentatge.

Per a la interpretació de la graella d'observació docent, el qüestionari de respostes obertes i el guió de debat, es codifica la informació. Els codis més emprats són: aprenentatge, avaluació, desinterès, dificultat, implicació, interès, metodologia tradicional, metodologia innovadora, monotonia, participació, temari, treball en grup i treball individual.

Per a la interpretació dels resultats dels qüestionaris de respostes tancades i KPSI, cal tenir en compte els paràmetres de la Taula 2.

Taula 2

Escala Likert del qüestionari de respostes tancades i del qüestionari KPSI

Nivell (respostes tancades)	Rang de puntuació	Nivell (KPSI)
Molt poc	0-23	No ho sé
Poc	24-46	Em sona
Neutral	47-69	Ho sé
Bastant	70-92	Ho sé i ho podria explicar
Molt	93-115	-

Font: Elaboració pròpia.

4.1. Participació i implicació

D'acord amb els resultats del qüestionari de respostes tancades, en la SA1, la participació de l'alumnat assoleix els 68 punts (neutral), mentre que l'atenció arriba als 92 (bastant). D'altra banda, el grau d'exigència amb l'elaboració del dossier és de 50 punts (neutral) i el d'esforç i implicació és de 89 (bastant).

En la SA2, el grau de participació a l'aula augmenta fins als 96 punts (bastant) i l'escolta atenta es manté als 92 (bastant). Altrament, el grau d'exigència en l'elaboració del projecte és de 98 punts (molt) i el d'esforç i implicació en l'elaboració és de 87 (bastant).

Segons les dades obtingudes de l'observació directa i registrada en la graella d'observació, l'alumnat, en la SA1, es mostra més reticent a participar. Li costa molt contestar les preguntes que es formulen oralment i presenta un elevat grau d'inseguretat. Tampoc no planteja gaires dubtes relacionats amb el contingut de la unitat o les activitats del dossier. No obstant això, en una de les sessions es realitza una mena de concurs de preguntes per parelles i el grau de participació és força elevat, encara que en alguns casos la docent ha d'animar alguns estudiants perquè responguin. Cal destacar que els alumnes que participen habitualment sempre són els mateixos i mostren un elevat grau de confiança en els seus coneixements. Quant al grau d'atenció, el grup classe, majoritàriament, escolta atentament les explicacions de la docent. Tot i això, alguns estudiants es desconcentren fàcilment, es distrauen o parlen amb els companys.

Respecte al grau d'implicació, 22 dels 23 estudiants lliuren el dossier. D'aquests 22, 17 l'entreguen dins del termini estipulat. Dels 22 estudiants, 8 es copien entre ells les solucions d'alguns exercicis. Els 14 estudiants restants realitzen el dossier emprant la informació del PowerPoint elaborat per la docent i el llibre de text, i responen totes les activitats de forma raonada i curosa.

D'altra banda, l'alumnat, en la SA2, segons les dades extretes de la graella d'observació, és més participatiu. Respon les preguntes orals més espontàniament i planteja dubtes i opinions. En aquest cas, el nombre d'estudiants que participen és més elevat. Quant al grau d'atenció, quasi tots els grups escolten activament les indicacions i les explicacions de la docent a l'inici de cada sessió. Aquells grups als quals els costa fer silenci i concentrar-se en les explicacions orals, després d'un avís, atenen.

Pel que fa a la implicació, tots els grups entreguen les tasques i el projecte dins dels terminis establerts, encara que alguns s'endarrereixen una mica i, fins al darrer dia, no pengen les activitats definitives. D'acord amb les dades recollides amb la graella d'observació, tots els grups treballen a classe: s'organitzen, cerquen informació i redacten els continguts que han de penjar al perfil d'Instagram. A més, majoritàriament, segueixen les indicacions del dossier i tenen en compte els criteris d'avaluació de la rúbrica. També implementen les correccions de la docent a la presentació definitiva. Tanmateix, tots els grups treballen a casa.

No obstant això, el treball equitatiu entre els membres del grup no es produeix en tots els casos. D'acord amb les dades de la graella d'observació docent, les respostes del qüestionari de respostes tancades i les respostes del qüestionari de respostes obertes, en 3 dels 4 grups hi ha persones que no s'impliquen gaire en el procés d'elaboració del projecte. Aquells alumnes que s'impliquen i s'esforcen en la confecció del perfil d'Instagram deixen constància d'aquesta desigualtat i dels problemes d'organització. Una altra evidència sobre el grau d'implicació i d'exigència vers el projecte són les exposicions orals. Dels 4 grups, 3 es preparen l'exposició oral adequadament: saben què ha de dir cadascú i quan han d'intervenir.

Tanmateix, d'acord amb la rúbrica d'avaluació de l'exposició oral, els alumnes que mostren un domini inferior dels continguts, en lloc d'exposar emprant les seves paraules, llegeixen la informació i necessiten contínuament el suport escrit. D'altra banda, els alumnes que s'han implicat totalment en l'elaboració del producte final són capaços d'exposar breument les característiques principals de les obres d'art treballades i respondre les preguntes orals que planteja la docent. A més, la seva expressió corporal i verbal és més fluïda i espontània, i la seva dicció i entonació són adients.

Altrament, d'acord amb l'anàlisi del guió de debat, el grup 1 assenyala com a punt fort del seu projecte el treball equitatiu; el grup 2 destaca el treball a l'aula; el grup 3, l'ajuda mútua, i el grup 4, la capacitat d'organització. D'altra banda, com a punt feble, el grup 1 remarca la presentació oral del producte final, que la considera susceptible de millora; el grup 2 destaca la dificultat per entregar les tasques dins del termini establert; el grup 3 exposa la manca de treball equitatiu, i el grup 4, la comunicació. Aquestes evidències, majoritàriament, estan en sintonia amb els resultats extrets dels altres instruments de recollida de dades.

Convé ressaltar que els membres del grup 1 són els únics que consideren que treballen equitativament, cosa que també palesen en el qüestionari de respostes obertes. En la resta de grups hi ha estudiants —els que s'impliquen i participen més en el procés d'elaboració— que assenyalen com un problema les desigualtats entre els diferents companys quant a participació, interès i implicació.

4.2. Motivació

L'anàlisi dels resultats obtinguts del qüestionari de respostes tancades vers la SA1 evidencia que el nivell d'interès envers les classes és de 75 punts (bastant). Tanmateix, l'ítem relacionat amb l'avorriment assoleix els 66 punts (neutral). No obstant això, el nivell de motivació vers les classes magistrals és de 71 punts (bastant) i vers el dossier, de 70 (bastant). El grau d'interès per aprendre aconsegueix 92 punts (bastant), mentre que l'interès per assolir una bona qualificació n'aconsegueix 108 (molt) i l'interès per elaborar un bon dossier, 90 (bastant).

D'altra banda, en la SA2 s'observa que el nivell d'interès vers el projecte augmenta fins als 88 punts (bastant), l'ítem relacionat amb l'avorriment descendeix als 55 (neutral) i el nivell de motivació vers el projecte s'incrementa fins als 75 (bastant). Tanmateix, el grau d'interès per aprendre assoleix els 95 punts (molt), mentre que l'interès per aconseguir una bona qualificació es manté als 108 (molt) i l'interès per elaborar un bon projecte arriba als 90 (bastant).

Del qüestionari de respostes obertes, les respostes analitzades estan relacionades amb els aspectes que més i menys agraden de cada SA. A la pregunta «Quina SA t'ha agradat més? Per què?», el 17,39% de l'alumnat respon que li agrada més la SA1, el 78,26% la SA2, i un 4,35% es manté neutral. Els 4 estudiants que prefereixen la SA1 justifiquen la seva resposta al·legant que la metodologia d'aquesta unitat els permet entendre fàcilment el temari, que els agraden més els continguts, que prefereixen treballar individualment i que aquesta unitat afavoreix la implicació en el procés d'aprenentatge. Els 18 estudiants que responen que els agrada més la SA2 justifiquen la seva elecció argumentant que prefereixen el temari d'aquesta unitat i que la metodologia basada en l'ABP és més pràctica i dinàmica, els permet treballar conjuntament, aprendre més coses, emprar les TIC i adquirir un aprenentatge transversal.

A la pregunta «Quins aspectes t'han agradat més de la SA1?», un 26,09% dels estudiants afirma que no els agrada cap aspecte d'aquesta unitat. Tanmateix, la resta d'alumnes exposa que li agrada el sistema d'avaluació sense examen, la confecció del dossier, el temari i la metodologia de classe magistral amb suport PowerPoint. Un 4,35% de l'alumnat expressa

que li agraden tots els aspectes d'aquesta unitat. Altrament, els aspectes que menys agraden són: algunes parts del temari, el gran contingent de continguts explicats, l'elaboració del dossier (qualificat d'avorrit) i la metodologia, descrita com a teòrica, monòtona, avorrida i que fomenta les distraccions i la desconcentració. A més a més, un 8,7% de l'alumnat manifesta que no li desagrada cap aspecte i un altre 8,7% que li desagraden tots.

L'alumnat respon a la pregunta «Quins aspectes t'han agradat més de la SA2?» entorn dos factors: el temari i la metodologia (aprenentatge en grup, sistema d'avaluació, explicacions de la docent, treball grupal i ús de les TIC). D'altra banda, els aspectes que menys els agraden també estan relacionats amb el temari i la metodologia. En aquest cas, algunes parts del temari no els agraden atès l'elevat grau de conceptes i tecnicismes. Quant a la metodologia, a alguns estudiants no els agrada haver d'elaborar posts d'Instagram, utilitzar l'aplicació digital Mymaps, els suports visuals PowerPoint emprats per la docent i l'estructura de les sessions (que la consideren avorrida). A més a més, també mostren cert disgust per no poder escollir els companys de grup, per la manca d'implicació d'alguns membres i per la quantitat de feina que suposa la creació del perfil d'Instagram.

D'acord amb l'anàlisi del guió de debat, els grups 1 i 4 assenyalen que l'ús de la plataforma Instagram és un aspecte motivador, mentre que els grups 2 i 3 exposen que la metodologia emprada d'ABP els motiva, ja que no la consideren tan teòrica ni monòtona com altres metodologies basades en la transmissió oral de coneixements i la reproducció de continguts. D'altra banda, el grup 1 afirma que l'aspecte que menys els agrada del procés és la quantitat de feina, mentre que la resta de grups coincideixen en la composició dels grups i l'existència de confrontacions entre els membres.

4.3. Satisfacció i percepció de l'alumnat vers el procés d'aprenentatge

Si es realitza una comparativa entre la SA1 i la SA2 a partir dels resultats obtinguts del qüestionari de respostes tancades, s'observa una lleugera diferència en l'ítem «Domini del temari»: en la SA1 assoleix els 65 punts

(neutral) i en la SA2 els 73 (bastant). Quant a la percepció de l'alumnat vers el seu aprenentatge, en la SA1, el nivell d'aprenentatge amb les classes magistrals és de 86 punts (bastant), mentre que amb el dossier només és de 65 (neutral). No obstant això, si es compara amb la percepció vers el grau d'aprenentatge, en la SA2, aquest ítem assoleix els 85 punts (bastant).

Respecte al grau de seguretat de l'alumnat amb les tasques realitzades, el resultat obtingut a la SA1 és de 79 punts (bastant) i el de la SA2 de 85 (bastant). Tanmateix, el nivell de satisfacció és el mateix en ambdues unitats: 84 punts (bastant). Per acabar, l'alumnat valora que, en la SA1, el grau de dificultat de les classes magistrals és lleugerament inferior al del dossier: el nivell de dificultat de les classes és de 55 punts (neutral) i el del dossier és de 57 (neutral). No obstant això, consideren que el projecte de la SA2 presenta més dificultats: 66 punts (neutral).

Del qüestionari de respostes obertes, les qüestions analitzades són: «Quina unitat ha estat més complicada? Per què?» i «Amb quina unitat et sembla que has après més? Per què?». A la primera pregunta, el 65,21% del grup respon que la unitat més complicada és la SA1. Els motius que al·leguen són: la dificultat del temari, la manca d'interès pels continguts i la implementació d'una metodologia molt teòrica que fomenta la monotonia i l'avorriment que, al seu torn, dificulten la comprensió de la unitat. El 34,78% de l'alumnat, que considera que la SA2 és la unitat més complicada, justifica la seva resposta amb els següents arguments: el grau de dificultat del temari i del projecte, la quantitat de feina i l'extensió de la unitat, l'ús de la plataforma Instagram i el treball en grup, que genera problemes d'organització.

A la segona pregunta, «Amb quina unitat et sembla que has après més? Per què?», el 26,08% de l'alumnat respon que ha après més amb la SA1, el 69,56% amb la SA2 i el 4,34% amb les dues unitats per igual. Els alumnes que escullen la SA1 justifiquen la seva elecció argumentant que la metodologia de transmissió oral de coneixements, el suport visual PowerPoint, el llibre de text i l'elaboració del dossier els permeten copsar millor els continguts; que el temari és més interessant, i que s'impliquen més en aquesta unitat. D'altra banda, els estudiants que responen la SA2

argumenten la seva tria al·legant que aquesta unitat no és tan avorrida i, per tant, desperta el seu interès i motivació; que la metodologia, que és més pràctica i fomenta la cerca, la comprensió i l'expressió escrita, els permet entendre millor els continguts, i que els agrada més el temari.

D'acord amb les dades obtingudes del guió de debat, els grups 1 i 3 destaquen l'organització de les tasques com l'aspecte més fàcil del projecte, mentre que els grups 2 i 4 assenyalen la cerca d'imatges i treballar amb la plataforma Instagram. Altrament, el grup 1 considera que la tasca més complicada és la presentació oral del producte final. Els grups 2 i 3 pensen que els suposa molt d'esforç portar la feina al dia i no endarrerir-se, mentre que el grup 4 conclou que realitzar les descripcions de les obres d'art és l'aspecte més dificultós.

Les propostes constructives de millora plantejades pels grups durant l'activitat de discussió estan en total consonància amb les seves consideracions sobre els punts forts i febles, els aspectes que més i menys els agraden i allò que més i menys els costa. Així doncs, l'alumnat proposa poder escollir els companys amb qui treballar, reduir el nombre de tasques i de continguts i augmentar el nombres de sessions per treballar a l'aula.

El qüestionari KPSI és un instrument fonamental per conèixer la percepció de l'alumnat vers el procés d'aprenentatge. D'acord amb els resultats del primer qüestionari KPSI, l'alumnat, en general, parteix del desconeixement de la matèria (art renaixentista). L'anàlisi dels resultats revela que a la majoria dels estudiants els sonen els diferents ítems relacionats amb la producció artística, els artistes, la societat i les ciutats italianes del Renaixement. Les premisses que aconsegueixen un puntuació més baixa són les relacionades amb els aspectes formals de l'art renaixentista. Convé assenyalar de nou que l'alumnat, anteriorment, no ha treballat mai conceptes d'aquesta tipologia. No obstant això, l'ítem que els resulta més desconegut és «ciutats i societat italianes dels segles XV- XVI», tot i haver-ho treballat a la SA1.

Els resultats del segon KPSI palesen una evolució favorable de la percepció de l'alumnat vers el domini dels continguts. L'alumnat, en general, assoleix el nivell «Ho sé» en tots els ítems valorats. Cal destacar que la

puntuació en la majoria de les premisses s'aproxima al límit amb el nivell «Ho sé i ho podria explicar». A més a més, l'ítem relacionat amb el concepte «Renaixement» assoleix el nivell «Ho sé i ho podria explicar». Tanmateix, els estudiants consideren que el segon ítem que més dominen és el relacionat amb els principals artistes renaixentistes. D'altra banda, s'ha d'assenyalar l'evolució positiva en el domini de les premisses relacionades amb els aspectes formals, cosa que evidencia que els estudiants creuen que entenen les nocions bàsiques de l'art renaixentista.

4.4. Resultats d'aprenentatge

Els resultats d'aprenentatge és la variable dependent que més s'ha alterat arran de la implementació de la metodologia basada en l'ABP i l'AC. Aquesta modificació és positiva; per tant, les qualificacions de l'alumnat són superiors en la SA2.

La qualificació de la SA1 és el resultat de la correcció del dossier d'activitats, mentre que la qualificació de la SA2 és el resultat de les publicacions o posts (55%), dels aspectes formals del perfil d'Instagram (5%), de l'exposició oral (20%) i del treball a classe i l'actitud (20%). Cal tenir en compte que, en el cas de la SA2, existeix certa variació entre les notes dels membres d'un mateix grup, ja que l'exposició oral i el treball a classe i l'actitud es valoren individualment.

El resultat de la variació entre les dues unitats s'obté de la subtracció de la qualificació de la SA2 i la qualificació de la SA1. La tendència general és positiva. La variació mitjana, resultat de la suma de totes les variacions dividida pel nombre d'estudiants, és de 1,59 punts positius. Convé assenyalar que en aquesta darrera operació no s'inclou la variació de l'estudiant A19, atès que es considera una outlayer: no és real perquè no hi ha qualificació del dossier de la SA1 (l'estudiant A19 no el presenta).

D'altra banda, la variació del 30,43% dels estudiants és inferior a 1 punt positiu. El 21,73% dels estudiants obtenen una variació positiva de més d'1 punt; el 17,39%, de més de 2 punts positius; el 13,4%, de més de 3 punts positius, i el 8,69%, de més de 4 punts positius. Només en dos casos (8,69%) la variació de la nota és negativa. Per entendre-ho, cal tenir en compte que es tracta de dos estudiants amb un rendiment acadèmic

excel·lent. La variació és irrellevant, ja que es mantenen per sobre del 9; per tant, ni és significativa ni altera la tendència del grup en general.

Altrament, quant a la valoració qualitativa, els estudiants que en la SA1 es copien les activitats del dossier, les realitzen de forma ràpida i sense cura, o bé se'n deixen per contestar, assoleixen, quasi tots, una variació positiva superior a la mitjana (1,59 punts). També superen la mitjana de la variació els estudiants que entreguen el dossier tard i amb les activitats poc treballades.

Tanmateix, d'acord amb les qualificacions dels diferents posts, obtingudes a partir de la rúbrica d'avaluació, l'aspecte que més domina l'alumnat és la societat del Renaixement. Tots els grups són capaços d'identificar quins són els factors demogràfics, econòmics, polítics, culturals i socials que caracteritzen les diferents ciutats com a centres poblacionals propis de l'edat moderna i com a centres culturals renaixentistes. També identifiquen els principals mecenes de cada artista i ciutat, i el motiu pel qual cadascun dels artistes es pot considerar humanista. A més a més, convé destacar l'assoliment excel·lent per part de tots els grups de les característiques formals de l'art renaixentista, sobretot de l'arquitectura i l'escultura. Els alumnes són capaços d'identificar els trets formals i la temàtica de les produccions artístiques i de confeccionar descripcions que inclouen tots els aspectes (tècnics, formals i temàtics). També comprenen l'evolució de la funció i el valor de cadascuna de les obres. D'altra banda, convé assenyalar una millora en la capacitat de redacció. L'alumnat realitza exercicis molts cuidats, tenint en compte les normes ortogràfiques i emprant el lèxic adient. A més a més, aplica conceptes tècnics explicats per la docent o exposats als documents textuals treballats. Per tant, els grups realitzen un exercici de comprensió, anàlisi, síntesi i aplicació de coneixements que evidencia el domini dels continguts curriculars.

5. Discussió

Els resultats d'aquesta recerca demostren que la implementació d'una metodologia basada en l'ABP i l'AC té efectes petits, però significatius. Es constata un exigu augment del grau de motivació, un lleuger increment de la participació i la implicació en l'assignatura i una millora de

la percepció i la satisfacció de l'alumnat vers el procés d'aprenentatge i dels resultats d'aprenentatge. Tanmateix, els efectes produïts no són tan sòlids com s'espera ni com palesen altres estudis. Possiblement, es deu al fet que l'alumnat no està acostumat a treballar de forma cooperativa, seguint una metodologia basada en l'ABP i introduint recursos TIC. A més, cal tenir en compte que mai havien abordat conceptes artístics. Altres factors que, segurament, contribueixen són: la manca de llibertat a l'hora d'escollir els artistes i les ciutats que es treballaran i el reduït ventall de tipologies d'activitats.

La literatura ratifica que l'ABP augmenta el grau de motivació de l'alumnat (Botella i Ramos, 2020). A través de la implementació d'aquesta metodologia, els estudiants adquireixen interès per aprendre i aprofundir en l'objecte d'estudi (Tobón, 2006). Tanmateix, arran del fort impacte de les noves tecnologies en els darrers vint-i-cinc anys, Dans Àlvarez i Muñoz (2016) assenyalen l'efecte positiu de l'ús de les TIC en la motivació de l'alumnat vers el procés d'ensenyament- aprenentatge. Els resultats d'aquest estudi conclouen un lleuger increment de l'interès i la motivació respecte del procés d'aprenentatge que, en molts casos, es deu a la implementació de la metodologia de l'ABP, que fomenta el treball amb altres i l'ús de les TIC.

Quant a la participació, Martín i Rodríguez (2015) afirmen que els estudiants que treballen per projectes presenten un grau d'exigència i implicació superior en el desenvolupament de les tasques. Tendeixen a presentar certa motivació per la millora i la superació i per assolir puntuacions més elevades o resoldre qüestions que altres companys no poden. D'altra banda, els grups d'alumnes on s'apliquen metodologies tradicionals estan menys preocupats per les qualificacions i per mostrar les seves habilitats i capacitats. L'ABP promou la demostració de competències a l'hora de realitzar la majoria de les tasques grupalment: cada membre aporta allò que pot o creu convenient. Per tant, l'ABP permet que l'alumnat desenvolupi una consciència pròpia sobre les seves potencialitats i limitacions. D'acord amb Botella i Ramos (2019b), l'ABP permet desenvolupar un context personalitzat d'aprenentatge, cercant els centres d'interès de l'alumnat i formant connexions amb la seva activitat diària.

Així doncs, aquest estudi palesa que l'interès per aprendre i realitzar un bon projecte s'afavoreix amb la metodologia de l'ABP. Altrament, la motivació de l'alumnat és bàsicament extrínseca: assolir una bona puntuació. La participació i la implicació en l'elaboració del projecte és bastant superior i el grau d'exigència s'eleva dràsticament.

L'ABP fomenta guanys en l'aprenentatge i permet introduir elements com el repte, l'elecció de temàtiques i la col·laboració, aspectes que milloren l'interès i la valoració en relació amb el projecte. A més, tenint en compte els coneixements previs i les habilitats dels estudiants, es pot dissenyar un projecte capaç de generar en l'alumnat una sensació de superació exitosa (Krajcik i Blumenfeld, 2006). Aquest estudi també ratifica aquesta millora en la percepció i la satisfacció de l'alumnat vers el procés d'aprenentatge. Els estudiants mostren més seguretat i satisfacció amb el projecte que elaboren, cosa que influeix positivament en l'autoconsciència de l'aprenentatge: senten que dominen més els continguts.

L'ABP requereix un considerable coneixement, esforç, persistència i autoregulació per part de l'alumnat, ja que ha de ser capaç de planificar-se, recopilar informació, avaluar les seves troballes i el seu enfocament i crear i revisar productes finals. Tots aquests requisits no són fàcils d'acomplir. Tanmateix, les noves tecnologies contribueixen positivament en el seu assoliment. Entre les principals avantatges de l'ús de les TIC destaca la seva capacitat per facilitar la feina a l'alumnat, i dotar-lo de més autonomia, motivació i interès (García-Valcárcel *et al.*, 2014), perquè li permet desenvolupar projectes en els quals és el protagonista, atès que resol activitats i reptes emprant el coneixement i les competències adquirides al seu entorn social, familiar i escolar (Romero-Valderrama *et al.*, 2018). A més, contribueix a l'adaptació del nivell de les tasques, cosa que permet una millora de l'aprenentatge.

Quant a l'AC, contribueix al desenvolupament de la responsabilitat individual i col·lectiva i a la integració d'alumnes amb dificultats (Duran, 2018; García-Valcárcel i Tejedor, 2010; Lee i Tsai, 2013). A més a més, la implementació del treball en grup cooperatiu fomenta que l'alumnat interaccioni entre ell de manera cooperativa, encara que també sorgeixen desviacions de la cooperació, com la productivista, l'asimètrica o la

col·laboració (Irigoyen, 2023). És per això que caldria una formació més explícita per aprendre a cooperar (Pujolàs, 2012) o estructurar i explicitar de forma més clara la pràctica cooperativa a l'alumnat (Connac i Irigoyen, 2023). Tanmateix, en general, l'estructura cooperativa ha afavorit l'ajuda mútua, el pensament crític i la creativitat, i aquesta investigació constata una millora en la resolució col·lectiva de problemes i de les dificultats que sorgeixen.

Altrament, d'acord amb la literatura, el treball conjunt augmenta la motivació intrínseca dels alumnes vers el treball acadèmic (Gillies i Ashman, 1996). Els elements de caire digital, la cooperació entre alumnes i l'actitud orientadora del docent són factors clau per mantenir i incrementar la motivació (Botella i Ramos, 2020). Els resultats de l'estudi demostren aquests postulats. Gran part de l'alumnat assenyala que l'ús dels ordinadors i la plataforma Instagram, així com el treball en grup, són els aspectes que més els agraden i els motiven per desenvolupar un bon producte final.

6. Conclusions

Aquesta investigació palesa que la realització d'un projecte i la implementació de l'ABP i l'AC afecta positivament el grau de motivació de l'alumnat. La monotonia i la sensació d'avorriment que expressen els estudiants durant la implementació de la SA1 es dilueixen bastant i deixen pas a una actitud més activa a l'aula. Els alumnes manifesten que la creació d'un perfil d'Instagram i el treball en grups cooperatius els ha motivat, cosa que incideix positivament en l'interès per aprendre i realitzar un bon projecte (motivació intrínseca). Per tant, l'increment de la motivació deriva del fet d'atorgar autonomia a l'alumnat per organitzar-se, cosa que implica l'assumpció de responsabilitats i l'establiment de dinàmiques d'intercanvi d'idees i ajuda mútua.

L'alumnat es mostra més actiu a classe: formula més preguntes i també participa de forma més espontània, cosa que evidencia més seguretat en si mateix i en els seus coneixements. També augmenta el grau d'esforç i exigència amb l'elaboració del producte final, atès que el consideren més atractiu que un dossier d'activitats. A més, el treball en grup cooperatiu

incentiva la implicació de l'alumnat en la tasca i en el procés d'aprenentatge. Alguns alumnes desenvolupen habilitats socials i adopten rols de lideratge que permeten a la resta de membres augmentar el seu grau de participació, però també d'exigència pel bé comú (el producte final). Altrament, en alguns casos, l'alumnat que desenvolupa les qualitats de líder deixa constància que alguns membres del grup no s'impliquen en el procés d'elaboració del producte final i, per tant, s'aprofiten del treball dels companys. Per tant, els resultats també ratifiquen la importància de formar prèviament l'alumnat en treball cooperatiu per evitar que els grups tendeixin a la col·laboració (repartiment de les tasques). El fet de no haver proporcionat a l'alumnat indicacions sobre treball cooperatiu explica que en alguns grups no hi hagi una participació i implicació equitativa i que els membres que adopten el rol més actiu i de responsabilitat considerin que el treball en grup cooperatiu no funciona.

Quant a la percepció i satisfacció de l'alumnat vers el procés d'aprenentatge, els resultats conclouen que els estudiants consideren que dominen més el contingut treballat amb l'ABP i l'AC, però que aprenen més amb la metodologia de transmissió oral. També se senten més segurs i satisfets amb el producte final que elaboren conjuntament, tot i que manifesten que el grau de dificultat és superior.

Els resultats d'aprenentatge és la variable dependent que es veu més alterada arran de la implementació de la metodologia basada en l'ABP. Aquesta modificació és positiva, atès que les qualificacions de l'alumnat milloren. Tots els estudiants presenten el producte final i assoleixen els objectius d'aprenentatge. A més, tots aconsegueixen un assoliment notable (8 estudiants) i excel·lent (15 estudiants).

Finançament

Els resultats d'aquesta publicació compten amb el suport del programa predoctoral FI-Joan Oró, de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya i del Fons Social Europeu, gestionades per l'AGAUR. Ref. Ajuda (2023 FI-1 00872).

Referències bibliogràfiques

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*, 39-43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Blank, W. E., i Harwell, S. (1997). *Promising Practices for Connecting High School to the Real World*. Universitat de Florida del Sud.

Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., i Palincsar, A. (1991). Motivating project based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist, 26*, 369-398.

Botella, A. M., i Ramos, P. (2019a). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, *163*(41), 128-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982019000100127&script=sci_arttext#B22

Botella, A. M., i Ramos, P. (2019b). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, *24*, 253-269. http://doi.org/10.18172/con.3576

Botella, A. M., i Ramos, P. (2020). Motivación y Aprendizaje Basado en Proyectos: una Investigación-Acción en Educación Secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 10*(3), 295-320. https://doi.org/10.17583/remie.2020.4493

Castellví, J., Marolla, J., i Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. Dins D. Ortega-Sánchez (ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (p. 11-120). Octaedro.

Connac, S., i Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives?. *Éducation et Socialisation, 67*. https://doi.org/10.4000/edso.22840

Dans Àlvarez, I., i Muñoz, P. C. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de adolescentes. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation, 1*(2), 20-28. http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1041

De Charms, R. C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press.

Duran, D. (2018). Aprendizaje entre iguales: evidencias, instrumento para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. Dins J. C. Torrego Seijo i C. Monge López (coord.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (p. 175-200). Editorial Síntesis.

Duran, D., i Monereo, C. (2021). *Entramat: Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Horsori.

García, Y. V. (2013). Reflexiones teóricas sobre el constructivismo en educación desde una perspectiva sociológica. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 7*(2), 131-145.

García-Valcárcel, A., Basilotta, V., i López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar, 21*(42), 65-74. https://doi.org/10.3916/C42-2014-06

García-Valcárcel, A., i Tejedor, F. J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educacion, 352*, 125-148.

Gavaldà, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu: Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. Publicacions URV i Publicacions UVIC.

Gillies, R. M., i Ashman, F. (1996). Teaching collaborative skills to Primary School children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction, 6*(3), 187-200.

Irigoyen, A. (2023). *La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les «pédagogies coopératives»* [Tesi doctoral]. URV. http://hdl.handle.net/10803/689820

Irigoyen, A. (2025). Aprenentatge cooperatiu o pédagogies coopératives? *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 23*(1), 6-23. https://doi.org/10.1344/ECCSS2025.1.1

Irigoyen, A., i Pons-Altés, J. M. (2023). Formación de docentes, didáctica de la historia contemporánea y aprendizaje cooperativo. Dins F. Acosta, Á. Duarte, E. Lázaro i M. J. Ramos Roví (eds.), *La Historia habitada. Sujetos, procesos y retos de la Historia Contemporánea del siglo XXI* (p. 1687-1697). UCOPress, editorial de la Universitat de Còrdova.

González-Torres, M. C., i Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.

Krajcik, J. S., i Blumenfeld, P.C. (2006). Project-Based Learning. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 317-333.

Larmer, J., i Mergendoller, J. R. (2012). 8 essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership, 68*(1).

Lee, S. W., i Tsai, C. C. (2013). Technology-supported Learning in Secondary and Undergraduate Biologial Education: Observations from Literature Review. *Journal of Science Education and Technology, 22*, 226-233. https://doi.org/10.1007/s10956-012-9388-6

Martín, A., i Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de Primaria en aulas con metodología basada en Proyectos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación,* (1), 58-2. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.314

Miralles, P., Rodríguez, R., i Gómez, C. J. (2023). Formación inicial del profesorado en pensamiento histórico y método activos. Dins I. Bellatti, C. Fuentes, P. Miralles i L. Sánchez (coord.), *Las ciencias sociales y su didáctica* (p. 225-243). Octaedro.

Nisbet, J., i Watt, J. (1984). Case study. Dins J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey, i S. Goulding (eds.), *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management* (p. 79-92). Harper & Row.

Núñez, J. C. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento académico. Dins B. Duarte, L. Almeida, A. Barca i M. Peralbo (eds.), *Actas do X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia* (p. 41-67). Universitat del Minho.

Oller, M. (2010). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Dins A. Santisteban i J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (p. 163-184). Editorial Síntesis.

Pagès, J. (2008). Formar profesores de história na Espaha: quando Clio resiste à muda-nça. O caso da Universidade Autônoma de Barcelona (Catalunha/Espanha). Dins E. Zamboni i S. Guimarâes (orgs.), *Espaços de formaçâo do professor de história* (p. 45-76). Papirus.

Parlett, M., i Hamilton, D. (2010). Evaluation and illumination. Dins H. Torrance (ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research Methods in Education*. Sage.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Ediciones Morata.

Pintrich, P. R., i Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education. Englewood Cliffs*. Prentice Hall.

Pintrich, P. R., i Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Educación.

Pujolàs, P. (2012). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, *12*, 21-37.

Robson, C. (2002). *Real World Research* (2a ed.). Blackwell.

Romero-Valderrama, A. C., Forero-Romero, A., i Rodríguez-Hernández, A. A. (2018). Análisis comparación del aprendizaje basado en proyectos de forma tradicional y con mediación de las TIC. *Revista Espacios*, *39*(52), 1-14.

Ryan, R. M., i Deci, E. L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2000b). The «What» and «Why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Ryan, R. M., i Deci, E. L. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. Dins N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (p. 53-739). Springer.

Ryan, R. M., i Powelson, C. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, *60*, 49-66. https://eprints.ucm.es/id/eprint/29332/1/T35915.pdf

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidadpedagogica.com.* https://www.academia.edu/41277011/Qu%C3%A9_dicen_los_estudios_sobre_el_Aprendizaje_Basado_en_Proyectos

Tippelt, R., i Lindemann, H. (2001). El Método de Proyectos. Ministerio de Educación del Gobierno del Salvador. https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1KFJWWJ3B-11D27DY-1P5D/metodo%20proyectos.pdf

Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Uninet.

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministeri d'Educació.

Vallerand, R. J., i Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predicators of behavior: A prospective study. *Journal of Personality, 60*, 522-620.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., i Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1161-1176.

Vallerand, R. J., Pelletier, L., Blais, M. R., i Birère, N. M. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement, 53*(1), 159-172. https://doi.org/.10.1177/0013164493053001018

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., i Soenens, B. (2010). Self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. Dins S. Karabenick i T. C. Urdan (ed.), *Advances in motivation and achievement, 16A: decade ahead* (p. 105-166). Emerald Group Publishing Limited.

RESSENYES

Morales Pérez, J. V., Moreno Martín, A., Pérez Martínez, A., Salazar Bonet, J., i Soriano Trachiner, M. J. (2025). *Queda inaugurado este pantano: treballs forçats en Benagéber*. Acció Ciutadana contra la Impunitat del Franquisme; Col·legi Major Rector Peset

Alba María Boix Vicente
Universitat de València
alba.boix@uv.es
https://orcid.org/0000-0001-8791-8794

Rebuda: 15/07/2025 | Acceptada: 16/07/2025

Queda inaugurado este pantano: treballs forçats en Benagéber

En un context social on les idees antidemocràtiques es propaguen amb una perillosa impunitat i aconsegueixen arrelar entre els sectors més joves mitjançant la banalització i la glorificació del franquisme —entre altres qüestions—, la proposta didàctica «*Queda inaugurado este pantano*: treballs forçats en Benagéber» (Figura 1), elaborada per un equip interdisciplinari de docents i investigadores, i publicada amb el suport de diverses institucions educatives i memorialístiques, emergeix com una eina didàctica tan necessària com valenta. Amb precisió històrica i responsabilitat ètica, aquest recurs ofereix una mirada crítica sobre un dels capítols més foscos de la història contemporània espanyola: el treball forçat de presos polítics sota el règim franquista. El projecte centra la seua atenció en un cas paradigmàtic al País Valencià com és la construcció de l'embassament de Benagéber a través del sistema de «redención de penas por el trabajo», un mecanisme de repressió disfressat d'avantatge penal, que exemplifica la utilització sistemàtica del treball esclau com a tècnica de dominació i propaganda (García Funes, 2022; Gómez Bravo, 2008).

Aquesta proposta destaca no només per la rellevància històrica del tema tractat, sinó també per l'enfocament transformador amb què es convida a treballar-lo a les aules, interpel·lant directament la consciència històrica de les noves generacions. Amb el suport normatiu de documents internacionals com la Resolució 2004/72 de la Comissió de Drets Humans de

Figura 1

Coberta de la proposta didàctica

Font: Morales Pérez *et al*. (2025).

les Nacions Unides, les directrius de la UNESCO i la Llei estatal 20/2022 de memòria democràtica, la iniciativa assumeix que l'ensenyament de la memòria no és només una opció didàctica, sinó una exigència democràtica. A més, la seua publicació adquireix una especial significació en l'actual context valencià, marcat per la derogació recent, l'any 2024, del marc legislatiu propi sobre memòria, fet que suposa una greu involució en matèria de drets humans i reparació simbòlica de les víctimes.

El material es vertebra al voltant de tres blocs temàtics: els presos i els treballs forçats, la vida al poblat, i la síntesi històrica i memorial. Cada secció combina explicacions detallades, continguts historiogràfics, materials d'arxiu i activitats didàctiques que afavoreixen un aprenentatge dinàmic, analític i participatiu, i que es dirigeix tant a l'alumnat com al professorat, amb la finalitat de proporcionar recursos pedagògics i conceptuals que impulsen el desenvolupament de competències essencials

com el pensament crític, la comprensió contextualitzada dels processos històrics i la responsabilitat cívica.

En aquest sentit, un dels aspectes més rellevants de la proposta és l'ús exhaustiu de fonts primàries: testimonis orals, fotografies, documents judicials, planimetries i registres oficials, que permeten reconstruir amb precisió el funcionament repressiu del règim i l'arbitrarietat del sistema judicial franquista. Aquest enfocament documental no només garanteix el rigor metodològic, sinó que proporciona a l'alumnat eines per pensar històricament i per reflexionar sobre valors com la justícia, la dignitat i la legalitat (Figura 2). D'aquesta manera, el franquisme s'hi presenta com el que va ser: un règim que va utilitzar la mà d'obra presonera amb objectius polítics, econòmics i adoctrinadors, en sintonia amb altres règims totalitaris del segle XX, i estableix així ponts de comparació adequats per entendre la dimensió global d'aquest fenomen.

A més, cal assenyalar que aquest recurs facilita instruments útils per qüestionar i desmuntar els relats propagandístics difosos pel règim

Figura 2

Estudi d'un cas real de repressió judicial i treballs forçats

CAS D'ESTUDI: UN CALVARI PENITENCIARI

Sentencia del Juzgado Militar Número 8

CERTIFICO: Que en la causa nro. 2627-V seguida contra RICARDO GARCÍA GARCÍA, aparecen los siguientes particulares.

Se declaran hechos probados, que el procesado RICARDO GARCÍA GARCÍA, de 33 años de edad, casado, labrador, natural de Requena y vecino de Utiel. De antecedentes izquierdistas, al producirse el Movimiento Nacional fue nombrado Presidente de la UGT en el pueblo de su

vecindad, cargo que desempeñó durante unos dieciocho meses, incautándose de varias propiedades y del domicilio del Secretario del Juzgado Municipal apoderándose de los muebles y ropas. Al frente de las turbas tomó por asalto el local que ocupaba la Derecha Regional Valenciana prendiéndole fuego. Protegió a algunas personas de derechas procurando evitar delitos de sangre.

Por lo que el Consejo dictó el siguiente fallo, que debemos condenar y condenamos al procesado RICARDO GARCÍA GARCÍA, como autor responsable del delito de ADHESIÓN A LA REBELIÓN sin la concurrencia de circunstancias modificativas; a la pena de TREINTA AÑOS DE RECLUSIÓN MAYOR

Y con fecha 9 de octubre de 1942, el Capitán General de la 3ra Región acuerda prestar su aprobación a la citada sentencia declarándola firme y ejecutoria.

DOCUMENT 6 Sentència d'un pres que va treballar a l'embassament de Benagéber. Expedient Penitenciari. Fase III, caixa nº. 200, exp. 32. Arxiu del Regne.

Página 824 BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO 13 febrero 1939

JEFATURA DEL ESTADO

LEY

DE 9 DE FEBRERO DE 1939 de Responsabilidades Políticas.

Próxima la total liberación de España, el Gobierno, consciente de los deberes que le incumben respecto a la reconstrucción espiritual y material de nuestra Patria, considera llegado el momento de dictar una Ley de Responsabilidades Políticas, que sirva para liquidar las culpas de este orden contraídas por quienes contribuyeron con actos u omisiones graves a forjar la subversión roja, a mantenerla viva durante más de dos años y a entorpecer el triunfo, providencial e históricamente ineludible, del Movimiento Nacional, que traduzca en efectividades prácticas las responsabilidades civiles de las personas culpables y que, por último, permita que los españoles que en haz apretado han salvado nuestro país y nuestra civilización y aquéllos otros que borren sus yerros pasados mediante el cumplimiento de sanciones justas y la firme voluntad de no volver a extraviarse, puedan convivir dentro de una España grande y rindan a su servicio todos su esfuerzos y todos sus sacrificios.

TITULO I

(Parte sustantiva)

CAPITULO I

Declaraciones generales

Artículo 1.º—Se declara la responsabilidad política de las personas, tanto jurídicas como físicas, que desde primero de octubre de mil novecientos treinta y cuatro y antes de dieciocho de julio de mil novecientos treinta y seis, contribuyeron a crear o a agravar la subversión de todo orden de que se hizo víctima a España y de aquellas otras que, a partir de la segunda de dichas fechas, se hayan opuesto o se opongan al Movimiento Nacional con actos concretos o con pasividad grave.

DOCUMENT 7 Fragments de la «Ley de Responsabilidades Políticas» aplicada al cas.

ACTIVITATS

11 Analitza l'expedient del pres Ricardo García García i enumera els actes pels quals l'acusen, qui el condemna i el delicte pel qual és condemnat.

12 Investiga els conceptes de «retroactivitat» i «justícia al revés». Busca aquests conceptes reflectits en la llei de «Responsabilidades políticas» i valora quins efectes tenen en el cas jutjat.

13 Finalment, reflexioneu en grup al voltant del procés judicial de García García i valoreu quins aspectes són impensables en una democràcia.

MATERIAL PER A L'ALUMNAT/PRESOS I TREBALLS FORÇATS/25

Font: Morales Pérez *et al.* (2025, p. 25).

franquista, com ara el mite del suposat progrés associat a la construcció de pantans. Lluny de representar cap signe d'avanç social o econòmic, aquestes obres es van dur a terme mitjançant el treball forçat de presos sotmesos a condicions de vida extremament dures: jornades laborals extenuants, alimentació insuficient i patiments constants. Precisament per això, aquesta proposta esdevé imprescindible per visibilitzar la repressió i explotació sistemàtica dels vençuts i per contrarestar l'auge actual de discursos revisionistes i negacionistes que, amb freqüència, manipulen o ometen deliberadament dades essencials per perpetuar relats esbiaixats del passat.

Igualment, tot i que el treball forçat va recaure principalment en homes, el material no oblida integrar una perspectiva de gènere totalment necessària, i revela així el paper sovint silenciat de les dones, tant al poblat de Benagéber com en el conjunt del règim franquista. D'este mode, es posa en evidència la doble opressió que patiren —com a subjectes políticament represaliats i com a dones sotmeses a una estructura patriarcal—, a la vegada que es destaquen i es dignifiquen les tasques de cura i de sosteniment comunitari que van desenvolupar. Al respecte, el recurs obre un diàleg crític amb el present, tot convidant a reflexionar sobre la divisió sexual del treball i les transformacions laborals vinculades al gènere en la societat actual. Així, es recuperen i reivindiquen experiències històricament menystingudes, que habitualment no es treballen prou a les aules malgrat els riscos que comporta aquest desconeixement per al nostre alumnat, se'n fa visible la presència i se'n reconeix la importància en la construcció de la memòria col·lectiva (Boix Vicente, 2024; Ibáñez Domingo, 2016).

Una altra qüestió especialment determinant és l'anàlisi del sistema educatiu franquista com a mitjà d'adoctrinament ideològic (Figura 3). El material evidencia com l'educació sota la dictadura es basava en els principis del nacionalcatolicisme i es va convertir en un instrument clau per a la transmissió dels valors del règim a les generacions més joves. Aquesta pedagogia, marcada per l'autoritarisme i l'exclusió, promovia el retorn a la moral tradicional, la centralitat de la religió catòlica i l'exaltació del franquisme, i queda exemplificada de manera significativa en la configuració física del poblat de Benagéber: l'escola i l'església es troben ubicades

Figura 3

Anàlisi del model educatiu franquista a través del cas del poblat de Benagéber

L'ADOCTRINAMENT DEL NACIONALCATOLICISME

DOCUMENT 3

Escola del poblat de Benagéber, juliol 1945. Font: Ajuntament de Benagéber.

DOCUMENT 4

Edifici destinat a l'escola durant el període de la II República (en roig) i ampliat per albergar l'església durant els primers anys del franquisme (en groc). (Cartografia pròpia).

«La cultura no es saber mucho. Hay por el mundo personas muy sabias, pero incultas, deshumanizadas, sin sentimientos, ni religión, ni moral, ni amor a sus semejantes. Una parte de la cultura es el saber, pero solo una parte. Por eso el Estado español quiere que la enseñanza y la educación que se den en las escuelas y en otros centros docentes estén impregnados de religiosidad, moral cristiana y patriotismo; de todas las cualidades que definen en fin de cuentas al hombre culto. La cultura consiste en la formación integral del hombre para servir a la comunidad de la que forma parte. Bien está el saber por el saber, pero está mejor el saber para servir. ¿De qué nos sirven los sabios estériles? Procuraremos que todos los hombres sean inteligentes, comprensivos y reflexivos. Procuremos que el saber se extienda a todos los ciudadanos españoles. Pero procuremos también que esa inteligencia y esa sabiduría vayan acompañadas de una sentimentalidad humana, de una ternura fraternal y de todo el caudal de virtudes que nos enseña la doctrina cristiana.

Saber, sentir y querer encaminados al bien: he ahí los factores que definen a la persona culta. Así quiero ser yo. No aprender solo en los libros, sino en el templo de Dios y en los consejos de los ancianos.»

DOCUMENT 5

Fragment de manual escolar *«Así quiero ser. El niño del Nuevo Estado»* (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 2ª edición, 1940).

ACTIVITATS

5. Quines diferències trobes entre l'aula del document 3 i una actual? Quin edifici s'ubica annex a l'escola?

6. Llig atentament el fragment del llibre *«Así quiero ser. El niño del nuevo Estado»*. Podries, a partir de la idea d'educació que desprén el text, donar una definició de nacionalcatolicisme, terme que defineix la ideologia imperant a la dictadura franquista?

MATERIAL PER A L'ALUMNAT/EL POBLAT/29

Font: Morales Pérez *et al*. (2025, p. 29).

una al costat de l'altra, una disposició que, tot i que les seues construccions no foren simultànies, expressa amb força la simbiosi entre el poder religiós i el polític, característica fonamental de la dictadura.

Finalment, un element clau del recurs és la distinció entre història i memòria, ja que no es limita a la simple transmissió de dades i fets, sinó que pretén impulsar la construcció d'una memòria col·lectiva plural, crítica i reflexiva que actue com a procés de reparació, inclusió i reconeixement social. Això es tradueix en activitats que interpel·len directament l'alumnat, el conviden a interpretar, posicionar-se i formular propostes i promouen una actitud activa, empàtica i responsable davant del passat que contribueix d'aquesta forma a la construcció d'una societat més justa i democràtica.

En conclusió, «*Queda inaugurado este pantano*: treballs forçats en Benagéber» és una proposta didàctica que combina amb encert el rigor

historiogràfic, el compromís ètic i la innovació pedagògica. En un context polític i social en què la memòria democràtica torna a estar en entredit, aquest recurs es presenta com una eina clau per fomentar una ciutadania crítica, conscient i solidària. Al mateix temps, afavoreix el reconeixement de les víctimes i la visibilització de la violència exercida pel franquisme en totes les seves formes, aspectes que, lamentablement, continuen poc presents en els materials educatius habituals (Fuertes Muñoz i Banderas Navarro, 2024). La seva incorporació a les aules de secundària i batxillerat és, sens dubte, altament recomanable, no només per allò que explica sobre el passat, sinó també per allò que ens ajuda a entendre del nostre present i del futur que volem construir.

Referències bibliogràfiques

Boix Vicente, A. M. (2024). Mujeres bajo la dictadura franquista: manuales escolares y representaciones del alumnado de secundaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, *14*, 81-101. https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.05

Fuertes Muñoz, C., i Banderas Navarro, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer, Revista De Historia Contemporánea, 135*(3), 329-348. https://doi.org/10.55509/ayer/2489

García Funes, J. C. (2022). *Desafectos. Batallones de trabajo forzado en el franquismo.* Comares.

Gómez Bravo, G. (2008). *La redención de penas: la formación del sistema penitenciario franquista, 1936-1950.* Catarata.

Ibáñez Domingo, M. (2016). ¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica. *Didácticas Específicas*, *14*, 50-70. https://doi.org/10.15366/didacticas2016.14.004

Morales Pérez, J. V., Moreno Martín, A., Pérez Martínez, A., Salazar Bonet, J., i Soriano Trachiner, M. J. (2025). *Queda inaugurado este pantano: treballs forçats en Benagéber*. Acció Ciutadana contra la Impunitat del Franquisme; Col·legi Major Rector Peset.

Morales Pérez, J. V., Moreno Martín, A., Pérez Martínez, A., Salazar Bonet, J., & Soriano Trachiner, M. J. (2025). *Queda inaugurado este pantano: treballs forçats en Benagéber*. Acció Ciutadana contra la Impunitat del Franquisme; Col·legi Major Rector Peset

Alba María Boix Vicente
Universitat de València
alba.boix@uv.es
https://orcid.org/0000-0001-8791-8794

Received: 15/07/2025 | Accepted: 16/07/2025

Queda inaugurado este pantano: forced labour in Benagéber

In a social context where anti-democratic ideas are spreading with dangerous impunity, taking root among the younger sectors through the trivialization and glorification of Francoism, among other issues, the didactic proposal *Queda inaugurado este pantano [This reservoir is hereby inaugurated]: forced labour in Benagéber* (Figure 1), elaborated by an interdisciplinary team of teachers and researchers and published with the support of various educational and memorial institutions, is a teaching tool that is as necessary as it is courageous. With historical precision and ethical responsibility, this resource offers a critical look at one of the darkest chapters in contemporary Spanish history: the forced labour of political prisoners under the Franco regime. The project focuses on the paradigmatic case in Valencia of the construction of the Benagéber reservoir through the "redemption of penalties for work" system, a mechanism of repression disguised as a criminal advantage. It exemplifies the systematic use of slave labour as a domination and propaganda technique (García Funes, 2022; Gómez Bravo, 2008).

This proposal is remarkable not only because of the historical importance of the topic it covers, but also due to the transformative approach it encourages for classroom work, directly engaging the historical awareness of younger generations. With the normative support of international documents such as Resolution 2004/72 of the United Nations Commission

Figure 1
Cover of the didactic proposal

Source: Morales Pérez *et al*. (2025).

on Human Rights, UNESCO guidelines and State Law 20/2022 on democratic memory, the initiative understands that memory teaching is not only an educational option, but a democratic requirement. In addition, its publication takes on special significance in the current Valencian context, marked by the recent repeal in 2024 of Valencia's specific legislation on historical memory, which constitutes a grave step backwards in human rights and the symbolic reparation for victims.

The material is structured around three thematic blocks: prisoners and forced labour, life in the town, and the historical and memorial synthesis. Each section combines detailed explanations, historiographic content, archival materials and didactic activities that promote dynamic, analytical and participatory learning, addressing both students and teachers, to provide pedagogical and conceptual resources that promote the development of essential skills such as critical thinking, contextualized understanding of historical processes and civic responsibility.

One of the most relevant aspects of the proposal is the exhaustive use of primary sources, including oral witnesses, photographs, court documents, maps and official records. This makes it possible to accurately reconstruct the repressive operation of the regime and the arbitrariness of the Francoist judicial system. This documentary approach not only guarantees methodological rigor but also provides students with tools for thinking historically and reflecting on values such as justice, dignity and legality (Figure 2). In this way, Francoism is presented as what it was: a regime that used prison labour for political, economic and indoctrinating purposes, in tune with other totalitarian regimes of the twentieth century. The resource therefore establishes bridges of comparison for understanding the global dimension of this phenomenon.

In addition, this teaching material provides useful tools for questioning and dismantling the propaganda stories spread by the Franco regime, such as the myth of the supposed progress associated with constructing reservoirs.

Figure 2

Study of a real case of judicial repression and forced labour

CAS D'ESTUDI: UN CALVARI PENITENCIARI

Sentencia del Juzgado Militar Número 8

CERTIFICO: Que en la causa nro. 2627-V seguida contra RICARDO GARCÍA GARCÍA, aparecen los siguientes particulares.

Se declaran hechos probados, que el procesado RICARDO GARCÍA GARCÍA, de 33 años de edad, casado, labrador, natural de Requena y vecino de Utiel. De antecedentes izquierdistas, al producirse el Movimiento Nacional fue nombrado Presidente de la UGT en el pueblo de su

vecindad, cargo que desempeñó durante unos dieciocho meses, incautándose de varias propiedades y del domicilio del Secretario del Juzgado Municipal apoderándose de los muebles y ropas. Al frente de las turbas tomó por asalto el local que ocupaba la Derecha Regional Valenciana prendiéndole fuego. Protegió a algunas personas de derechas procurando evitar delitos de sangre.

Por lo que el Consejo dictó el siguiente fallo, que debemos condenar y condenamos al procesado RICARDO GARCÍA GARCÍA, como autor responsable del delito de ADHESIÓN A LA REBELIÓN sin la concurrencia de circunstancias modificativas; a la pena de TREINTA AÑOS DE RECLUSIÓN MAYOR

Y con fecha 9 de octubre de 1942, el Capitán General de la 3ra Región acuerda prestar su aprobación a la citada sentencia declarándola firme y ejecutoria.

DOCUMENT 6 Sentència d'un pres que va treballar a l'embassament de Benagéber. Expedient Penitenciari. Fase III, caixa nº. 200, exp. 32. Arxiu del Regne.

Página 824 BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO 13 febrero 1939

JEFATURA DEL ESTADO

LEY

DE 9 DE FEBRERO DE 1939 de Responsabilidades Políticas.

Próxima la total liberación de España, el Gobierno, consciente de los deberes que le incumben respecto a la reconstrucción espiritual y material de nuestra Patria, considera llegado el momento de dictar una Ley de Responsabilidades Políticas, que sirva para liquidar las culpas de este orden contraídas por quienes contribuyeron con actos u omisiones graves a forjar la subversión roja, a mantenerla viva durante más de dos años y a entorpecer el triunfo, providencial e históricamente ineludible, del Movimiento Nacional, que traduzca en efectividades prácticas las responsabilidades civiles de las personas culpables y que, por último, permita que los españoles que en haz apretado han salvado nuestro país y nuestra civilización y aquéllos otros que borren sus yerros pasados mediante el cumplimiento de sanciones justas y la firme voluntad de no volver a extraviarse, puedan convivir dentro de una España grande y rindan a su servicio todos su esfuerzos y todos sus sacrificios.

TITULO I

(Parte sustantiva)

CAPITULO I

Declaraciones generales

Artículo 1.º—Se declara la responsabilidad política de las personas, tanto jurídicas como físicas, que desde primero de octubre de mil novecientos treinta y cuatro y antes de dieciocho de julio de mil novecientos treinta y seis, contribuyeron a crear o a agravar la subversión de todo orden de que se hizo víctima a España y de aquellas otras que, a partir de la segunda de dichas fechas, se hayan opuesto o se opongan al Movimiento Nacional con actos concretos o con pasividad grave.

DOCUMENT 7 Fragments de la «Ley de Responsabilidades Políticas» aplicada al cas.

ACTIVITATS

11 Analitza l'expedient del pres Ricardo García García i enumera els actes pels quals l'acusen, qui el condemna i el delicte pel qual és condemnat.

12 Investiga els conceptes de «retroactivitat» i «justícia al revés». Busca aquests conceptes reflectits en la llei de «Responsabilidades políticas» i valora quins efectes tenen en el cas jutjat.

13 Finalment, reflexioneu en grup al voltant del procés judicial de García García i valoreu quins aspectes són impensables en una democràcia.

MATERIAL PER A L'ALUMNAT/PRESOS I TREBALLS FORÇATS/25

Source: Morales Pérez *et al.* (2025, p. 25).

Far from representing any sign of social or economic progress, these dams were built with the forced labour of prisoners subjected to extremely harsh living conditions involving strenuous working hours, insufficient food and constant suffering. Precisely for this reason, this proposal is essential for making visible the repression and systematic exploitation of those defeated in the Civil War and to counteract the current increase in revisionist and denialist discourses that frequently manipulate or deliberately omit essential information to perpetuate biased stories of the past.

Likewise, although forced labour primarily affected men, this educational material also includes an essential gender perspective, uncovering the frequently overlooked role played by women, both in the town of Benagéber and Franco's regime as a whole. This approach reveals the dual oppression they endured—as politically persecuted individuals and as women under a patriarchal system—while highlighting and honouring the caregiving and community support work they performed. The resource creates a critical connection to the present day, encouraging us to think about how work is divided according to gender and how gender employment patterns have changed in today's society. It therefore recovers and celebrates historically neglected experiences that are not usually given enough attention in schools, despite how dangerous this gap in knowledge can be for our students. The resource makes the contributions of women visible and acknowledges their significance in shaping our collective memory (Boix Vicente, 2024; Ibáñez Domingo, 2016).

Another decisive issue is the analysis of the Francoist education system as a means of ideological indoctrination (Figure 3). The teaching material shows how education under the dictatorship was based on the principles of National Catholicism, which became a key instrument for transmitting the regime's values to the younger generations. This pedagogy, marked by authoritarianism and exclusion, promoted the return to traditional morality, the centrality of the Catholic religion and the exaltation of Francoism. This can be clearly seen in the physical configuration of the town of Benagéber as the school and the church are located next to each other even though they were not built at the same time.

Figure 3

Analysis of the Francoist education model based on the case of the town of Benagéber

L'ADOCTRINAMENT DEL NACIONALCATOLICISME

DOCUMENT 3

Escola del poblat de Benagéber, juliol 1945. Font: Ajuntament de Benagéber.

DOCUMENT 4

Edifici destinat a l'escola durant el període de la II República (en roig) i ampliat per albergar l'església durant els primers anys del franquisme (en groc). (Cartografia pròpia).

«La cultura no es saber mucho. Hay por el mundo personas muy sabias, pero incultas, deshumanizadas, sin sentimientos, ni religión, ni moral, ni amor a sus semejantes. Una parte de la cultura es el saber, pero solo una parte. Por eso el Estado español quiere que la enseñanza y la educación que se den en las escuelas y en otros centros docentes estén impregnados de religiosidad, moral cristiana y patriotismo; de todas las cualidades que definen en fin de cuentas al hombre culto. La cultura consiste en la formación integral del hombre para servir a la comunidad de la que forma parte. Bien está el saber por el saber, pero está mejor el saber para servir. ¿De qué nos sirven los sabios estériles? Procuraremos que todos los hombres sean inteligentes, comprensivos y reflexivos. Procuremos que el saber se extienda a todos los ciudadanos españoles. Pero procuremos también que esa inteligencia y esa sabiduría vayan acompañadas de una sentimentalidad humana, de una ternura fraternal y de todo el caudal de virtudes que nos enseña la doctrina cristiana.

Saber, sentir y querer encaminados al bien: he ahí los factores que definen a la persona culta. Así quiero ser yo. No aprender solo en los libros, sino en el templo de Dios y en los consejos de los ancianos.»

DOCUMENT 5

Fragment de manual escolar *«Así quiero ser. El niño del Nuevo Estado»* (Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 2ª edición, 1940).

ACTIVITATS

5 Quines diferències trobes entre l'aula del document 3 i una actual? Quin edifici s'ubica annex a l'escola?

6 Llig atentament el fragment del llibre *«Així quiero ser. El niño del nuevo Estado»*. Podries, a partir de la idea d'educació que desprén el text, donar una definició de nacionalcatolicisme, terme que defineix la ideologia imperant a la dictadura franquista?

MATERIAL PER A L'ALUMNAT/EL POBLAT/29

Source: Morales Pérez *et al*. (2025, p. 29).

This situation strongly expresses the symbiosis between religious and political power, a fundamental characteristic of the dictatorship.

Finally, a key element of the resource is the distinction between history and memory, since it is not limited to the simple transmission of information and facts, but rather aims to promote the construction of a plural, critical and reflective collective memory that acts as a process of reparation, inclusion and social recognition. This translates into activities that directly challenge students, inviting them to interpret, position themselves and formulate proposals. The educational material promotes an active, empathetic and responsible attitude towards the past, thus contributing to the construction of a more just and democratic society.

In conclusion, *Queda inaugurado este pantano [This reservoir is hereby inaugurated]: forced labour in Benagéber* is a didactic proposal that successfully

combines historiographic rigor, ethical commitment and pedagogical innovation. In a political and social context in which democratic memory is once again being called into question, this resource is presented as a key tool for fostering critical, conscious and supportive citizenship. At the same time, it promotes the recognition of the victims and the visibility of the violence exercised by Francoism in all its forms, which are aspects that, unfortunately, continue to be scarcely present in the usual educational materials (Fuertes Muñoz & Banderas Navarro, 2024). Incorporating this resource into high school classrooms is, without doubt, highly recommendable, not only for what it explains about the past, but also for what it helps us understand about our present and the future we want to build.

References

Boix Vicente, A. M. (2024). Mujeres bajo la dictadura franquista: manuales escolares y representaciones del alumnado de secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 14*, 81-101. https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.05

Fuertes Muñoz, C., & Banderas Navarro, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer, Revista de Historia Contemporánea, 135*(3), 329-348. https://doi.org/10.55509/ayer/2489

García Funes, J. C. (2022). *Desafectos. Batallones de trabajo forzado en el franquismo.* Comares.

Gómez Bravo, G. (2008). *La redención de penas: la formación del sistema penitenciario franquista, 1936-1950*. Catarata.

Ibáñez Domingo, M. (2016). ¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica. *Didácticas Específicas, 14*, 50-70. https://doi.org/10.15366/didacticas2016.14.004

Morales Pérez, J. V., Moreno Martín, A., Pérez Martínez, A., Salazar Bonet, J., & Soriano Trachiner, M. J. (2025). *Queda inaugurado este pantano: treballs forçats en Benagéber*. Acció Ciutadana contra la Impunitat del Franquisme; Col·legi Major Rector Peset.

Les lliçons de l'alliberament. Mauthausen, 80 anys després

Jaume Camps Girona
Universitat Rovira i Virgili
jaume.camps@urv.cat
https://orcid.org/0000-0001-5309-1717

Rebuda: 21/05/2025 | Acceptada: 07/07/2025

El diumenge 11 de maig de 2025 es van celebrar, al camp de concentració de Mauthausen (Àustria), els actes del vuitantè aniversari de l'alliberament dels camps nazis.

Vuitanta anys després, aquell emplaçament de l'horror s'omplia de vida per recordar i celebrar la victòria contra la mort, contra aquells que van sistematitzar l'assassinat en massa dels oponents polítics i d'altres ètnies que consideraven inferiors.

Aquest 2025, l'Amical de Mauthausen i altres camps va organitzar un viatge amb més de dues-centes persones (Figura 1), entre les quals hi havia descendents de deportats i diversos grups d'estudiants de secundària

Figura 1

Imatge de l'homenatge als republicans espanyols davant el monument a les víctimes espanyoles de Mauthausen

Font: Pròpia. Fotografia realitzada el diumenge 11 de maig de 2025.

d'instituts catalans i espanyols, amb la finalitat de visitar la zona i ser presents en els actes commemoratius i en el qual vaig tenir el privilegi de poder participar.

Mauthausen és considerat el camp dels espanyols, perquè allí van ser deportats entre 9.000 i 10.000 republicans, els derrotats de la Guerra Civil (1936-1939) que no van dubtar a tornar a lluitar contra el feixisme en la Segona Guerra Mundial, tot i les condicions en què foren acollits a França l'hivern de 1939. I de Mauthausen depenien altres subcamps com Gusen I, l'infern a la terra, on la gran majoria que acabà allí van morir, i el castell de Hartheim, on els nazis feren experiments mèdics i mataren persones amb alguna discapacitat.

La visita a aquests espais ens permet recordar què va significar el nazisme i com va sistematitzar l'extermini de milers de persones, després d'explotar-los per a la seva economia de guerra. Passejar per aquests indrets ens mostra la dimensió humana de la tragèdia i la deshumanització que patiren des del moment de l'entrada al camp: van ser rapats, dutxats i marcats amb un número que els identificaria a partir d'aquell moment. També es pot copsar les condicions que patiren, com el treball a la pedrera, on els feien transportar a pes cada dia quatre o cinc pedres de cinquanta quilos i pujar-les pels 186 esglaons «de la mort». En aquests camps, gent de totes les edats, sexes i nacionalitats van ser assassinats brutalment i incinerats perquè no quedés res d'ells ni de les seves històries.

Però no només hem de recordar les víctimes i els seus sofriments, Mauthausen (Figura 2) ens ha de fer reflexionar com la societat alemanya, i també una gran part de la població mundial, va plantejar la dictadura ultraconservadora o feixista com una solució per sortir dels efectes del crac del 1929, per tornar a ser grans potències.

Una part de la societat alemanya i europea va col·laborar amb el nazisme i el feixisme, però també una gran part es va mostrar indiferent davant la dictadura que es va imposar i les polítiques que es van aplicar. Aquella gent, després de la Segona Guerra Mundial i el procés de desnazificació, va ser coneguda com els grisos, gent que sabia què passava però que no es va posicionar, sinó que ho va tolerar indirectament. I a

Figura 2

Entrada del camp de Mauthausen

Font: Pròpia. Fotografia realitzada el diumenge 11 de maig de 2025. A la part inferior es pot observar la vegetació que amaga la visió del camp a la gent que hi accedeix.

Mauthausen i Gusen això es veu molt clar, quan veiem que al voltant hi havia paisatges idíl·lics amb cases i famílies que el diumenge passejaven per aquells espais i veien i oloraven l'olor de carn cremada dels crematoris.

Com a persones que ensenyem, també ens ha de sorprendre que en algunes de les museografies, com les del castell de Hartheim, encara es manté la idea que el nazisme va ser producte de Hitler i un seguit de dirigents, i que només ells són els culpables del que va passar i s'obvia la participació directa o indirecta de les societats d'origen. Oblidar aquest fet fa que avui no siguem conscients dels perills dels discursos d'odi que apel·len, per exemple, a la deportació o a la imposició de l'ordre retallant drets que defensen els partits d'extrema dreta i fins i tot vinculats amb el neonazisme, com Alternativa per Alemanya. I mentrestant aquests partits estan destruint la memòria d'aquest període per imposar un nou relat on es banalitza el que va passar. Un exemple d'això fou l'enderrocament de l'estació històrica de Linz, on baixaven els deportats que eren enviats a Mauthausen, per construir un espai deshumanitzat que no ens interpel·la amb el passat; o la construcció d'un ascensor dins del camp de

Mauthausen, que, amb la justificació de facilitar-hi l'accés, el que vol és amagar que aquells camps eren construïts per matar la gent que hi internaven.

Explicar al passat i la seva complexitat als joves ens ha de permetre lluitar contra aquests discursos d'odi que cada cop són més presents en les xarxes socials, que van dirigits a la generació Z i que socialitzen discursos ultraconservadors que defensen la LGTBIfòbia, el masclisme, el negacionisme històric o el negacionisme climàtic. Humanitzar els continguts sobre aquest període, posant noms i cognoms, permet fomentar l'empatia històrica. Per exemple, a Mauthausen hi va ser deportat José Alcobierre, un noi aragonès de catorze anys, que hi va ser enviat juntament amb el seu pare, Miguel, que va ser assassinat el 24 de gener de 1941 a Gusen I.

«Cuídate mucho, mi hijo», va ser la darrera frase que Miguel va dir al seu fill l'últim cop que el va veure, i aquell nen, que va quedar sol allí, va sobreviure gràcies a la solidaritat dels deportats que s'organitzaren per resistir, perquè la solidaritat, la lluita i l'esperança vencen l'horror, tal com van comprovar el 1945.

I quan al final de la Segona Guerra Mundial molts van poder tornar a casa seva, una bona part dels republicans espanyols no van tornar i van refer la seva vida lluny de les seves llars, perquè a Espanya la dictadura de Franco els havia considerat apàtrides mentre que a França eren reconeguts com a herois de la Resistència. I entre els que van tornar a Espanya, molts van haver d'assumir el relat del silenci, callar per no ser assenyalat i per no transmetre el record traumàtic dels camps als seus descendents.

Avui en dia, a poc a poc anem recuperant aquestes històries. Primer foren les associacions civils com l'Amical de Mauthausen i altres grups memorialístics, que començaren a estudiar i explicar aquella història, i avui són molts els docents que treballen a l'aula la memòria democràtica i fan recerca amb els seus estudiants sobre les vides dels deportats locals. Tenim per exemple la feina dels Docents en Memòria Democràtica, els DEMD, que existeixen arreu del territori català i que han fomentat la

col·locació de les llambordes daurades, els *Stolpersteine*, arreu del territori per recordar aquelles persones.[1]

En conclusió, com a docents tenim un deure: explicar el món on vivim. Però, per entendre'l, cal saber d'on venim. Per això, recordar la Segona Guerra Mundial i tot el que va significar, ens ha de permetre fer que els joves siguin conscients dels perills de certs discursos, que siguin crítics amb les injustícies del nostre entorn i que s'impliquin en la construcció d'una societat millor. Només han passat vuitanta anys.

Per saber més sobre la deportació i la memòria democràtica

Amat-Piniella, J. (2017). *K. L. Reich*. Club Editor Jove.

Belenguer, E. (2024). *Neus Català, memòria i lluita*. Fundació Neus Català.

Díez, E. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democràtica y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro Editorial.

Martínez, D., i Gómez, G. (2024). *Deportados y olvidados. Los españoles en los campos de concentración nazi*. La Esfera de los Libros.

Sáez-Rosenkranz, I., i Prats, J. (eds.) (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Ediciones TREA.

1 Per saber-ne més es pot consultar les següents pàgines:
https://projectes.xtec.cat/memoriaieducacio/el-projecte/xarxa-grups-demd/
https://amical-mauthausen.org/ca/educacio/
https://www.projecteabril.cat/ [Consultes realitzades el 07/07/2025.]

The lessons of liberation. 80 Years after Mauthausen

Jaume Camps Girona
Universitat Rovira i Virgili
jaume.camps@urv.cat
https://orcid.org/0000-0001-5309-1717

Received: 21/05/2025 | Accepted: 07/07/2025

On Sunday, 11 May 2025, ceremonies commemorating the 80th anniversary of the Nazi camps' liberation were held at the Mauthausen concentration camp in Austria.

Eighty years later, this site of so much horror was filled with people and life to remember and celebrate the victory against death, against those who systematized the mass murder of political opponents and other ethnic groups they considered inferior.

In 2025, the Mauthausen Association and other camps organized a trip with more than two hundred people (Figure 1), including descendants of deportees and several groups of secondary school students from Catalan

Figure 1

Image of the tribute to the Spanish Republicans at the monument to the Spanish victims of Mauthausen

Source: Own. Taken on Sunday, 11 May 2025.

and Spanish high schools, to visit and participate in the commemorative events. I had the privilege of being among them.

Mauthausen is known as the camp of the Spanish prisoners because 9,000 to 10,000 Spanish Republicans were deported there—those who were defeated in the Civil War (1936-1939), who then fled to France only to face harsh conditions before continuing their fight against fascism in World War II. The camp network included brutal subcamps such as Gusen I, where the vast majority perished, and Hartheim Castle, where the Nazis conducted medical experiments and murdered people with disabilities.

Visiting these places reminds us what Nazism meant and how it systematized the extermination of thousands of people, who were first exploited for the war economy. Walking through them shows us the human dimension of the tragedy, from the dehumanization they suffered upon entering the camp—shaved, showered, and given clothes with a number that would identify them from that moment on. The conditions they endured, such as working in the quarry carrying forty or fifty-kilogram stones each day on their backs, climbing the 186 steps of death; and where people of all ages, sexes, and nationalities were brutally murdered and incinerated, so that nothing would remain of them and their stories.

But we must not only remember the victims and their suffering. Mauthausen (Figure 2) makes us reflect on how German society, but also a large part of the world's population, considered ultraconservative or fascist dictatorship as a solution to overcome the effects of the 1929 crash and become great powers again.

Part of German and European society collaborated with Nazism and fascism, but a large part also showed indifference to how the dictatorship was imposed and policies were carried out. Those people, after World War II and the denazification process, became known as the "grey ones"—people who knew what was happening but did not stand against it, rather they tolerated it indirectly. At Mauthausen and Gusen we see this very clearly: surrounding the camps are idyllic landscapes with houses and families who on Sundays walked through these areas and saw and smelled the burned flesh from the crematoriums.

Figure 2

Entrance to the Mauthausen camp

Source: Own. Taken on Sunday, 11 May 2025. Information: at the bottom you can see the vegetation that hides the view of the camp from people who access it.

As people who teach, it should also surprise us how some museographies, such as those at Hartheim Castle, still emphasize the idea that Nazism was the product of Hitler and a group of leaders, and what happened was their fault, ignoring the direct or indirect participation of the societies of origin. Forgetting this means that today we are not aware of the dangers of hate speech that calls for deportation, for the imposition of order by cutting rights... defended by far-right parties and even linked to neo-Nazism, such as Alternative for Germany. These parties are destroying the memory of this period to impose a new narrative that trivializes what happened. An example of this was the demolition of the historic Linz station, where deportees sent to Mauthausen got off the train, to build a dehumanized space that does not challenge us with the past. Another example is the construction of an elevator inside the Mauthausen camp, which under the justification of facilitating access, intends to hide how these camps were built to kill the people interned there.

Explaining the complexity of the past to young people should allow us to fight against the hate speech that is increasingly present on social networks and aimed at Generation Z to socialize ultraconservative

discourses that defend LGBTIphobia, sexism, historical denialism, and climate change denial. Humanizing content about this period and giving specific examples of people who suffered in the camps fosters historical empathy. For example, José Alcobierre, a 14-year-old boy from Aragon, was deported to Mauthausen along with his father, Miguel, who was murdered on 24 January 1941, at Gusen I.

"*Take care of yourself, my son*" was the last thing that Miguel said to his son the last time he saw him. That child, who was left alone there, survived thanks to the solidarity of the deportees who organized themselves to resist the terror, because solidarity, struggle, and hope can overcome horror, as they proved in 1945.

While many were able to return home at the end of World War II, most of the Spanish Republicans, due to Franco's dictatorship, could not, and had to rebuild their lives far from their homes. In France they were recognized as heroes of the Resistance. Many of those who returned to Spain had to assume the narrative of silence, keeping quiet so as not to be singled out and also not to transmit the traumatic memory of the camps to their descendants.

Today, little by little, we are recovering these stories. Civil associations like the Mauthausen Association and other memorial groups began to study and explain this story, and today there are many teachers who work on democratic memory in the classroom and do research with their students on the lives of local deportees. For example, the Teachers in Democratic Memory promote placing golden cobblestones, the Stolpersteine, throughout the Catalan area to remember these people.[1]

In conclusion, as teachers we have a duty: to explain the world in which we live, but to understand it we must know where we come from. Therefore, remembering World War II and everything it meant helps us to make young people aware of the dangers of certain discourses, critical of the injustices of our environment, and to become involved in building a better society. Only eighty years have passed.

---

1 To find out more, you can consult the following pages:
https://projectes.xtec.cat/memoriaieducacio/el-projecte/xarxa-grups-demd/
https://amical-mauthausen.org/ca/educacio/
https://www.projecteabril.cat/ [Consultations carried out on 07/07/2025].

To learn more about deportation and democratic memory:

AMAT-PINIELLA, J. (2017). *K.L. Reich*. Club Editor Jove.

BELENGUER, E. (2024). *Neus Català memòria i lluita*. Fundació Neus Català.

DÍEZ, E. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democràtica y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofòbia*. Octaedro Editorial.

MARTÍNEZ, D. & GÓMEZ, G. (2024). *Deportados y olvidados. Los españoles en los campos de concentración nazi*. La Esfera de los Libros.

SÁEZ-ROSENKRANZ, I. & PRATS, J. (eds.) (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia*. Ediciones TREA.

Boix Vicente, A. M., Fuertes Muñoz, C., i Banderas Navarro, N. (2024). *Guia* didàctica *sobre l'exili republicà al Nord d'Àfrica a partir del documental «L'últim tren de Bouarfa»*. Coordinadora d'Associacions per la Memòria Democràtica al País Valencià

Elena Molés Ortega
Universitat de València
emor2@alumni.uv.es

Rebuda: 21/07/2025 | Acceptada: 23/07/2025

Guia didàctica sobre l'exili republicà al Nord d'Àfrica a partir del documental «L'últim tren de Bouarfa»

La *Guia didàctica sobre l'exili republicà al Nord d'Àfrica a partir del documental «L'últim tren de Bouarfa»* (Figura 1) és una proposta educativa publicada l'any 2024 per Alba Maria Boix, Carlos Fuertes i Néstor Banderas, integrants del grup d'investigació SOCIAL(S)[1] de la Universitat de València. La guia té com a punt de partida l'audiovisual *L'últim tren de Bouarfa*,[2] dirigit per Rosa Brines, en el qual es narra el viatge d'una família de Banyeres de Mariola (l'Alcoià, Alacant) al desert del Marroc per exhumar les restes del seu avi, mort en 1940 durant el seu exili al continent africà. Aquesta obra constitueix un material docent amb un elevat interés socioeducatiu que atén, com a eix transversal, al procés de migració esdevingut després la Guerra Civil i durant la dictadura franquista. Així mateix, la riquesa didàctica augmenta per tractar la temàtica des d'una mirada més completa centrada en les persones que es van veure forçades a cercar refugi a l'Àfrica, fet que permet a l'alumnat allunyar-se d'una lectura reduccionista i ampliar la seua mirada del passat històric més recent anant més enllà del seu estudi cenyit a França o Sud-amèrica.

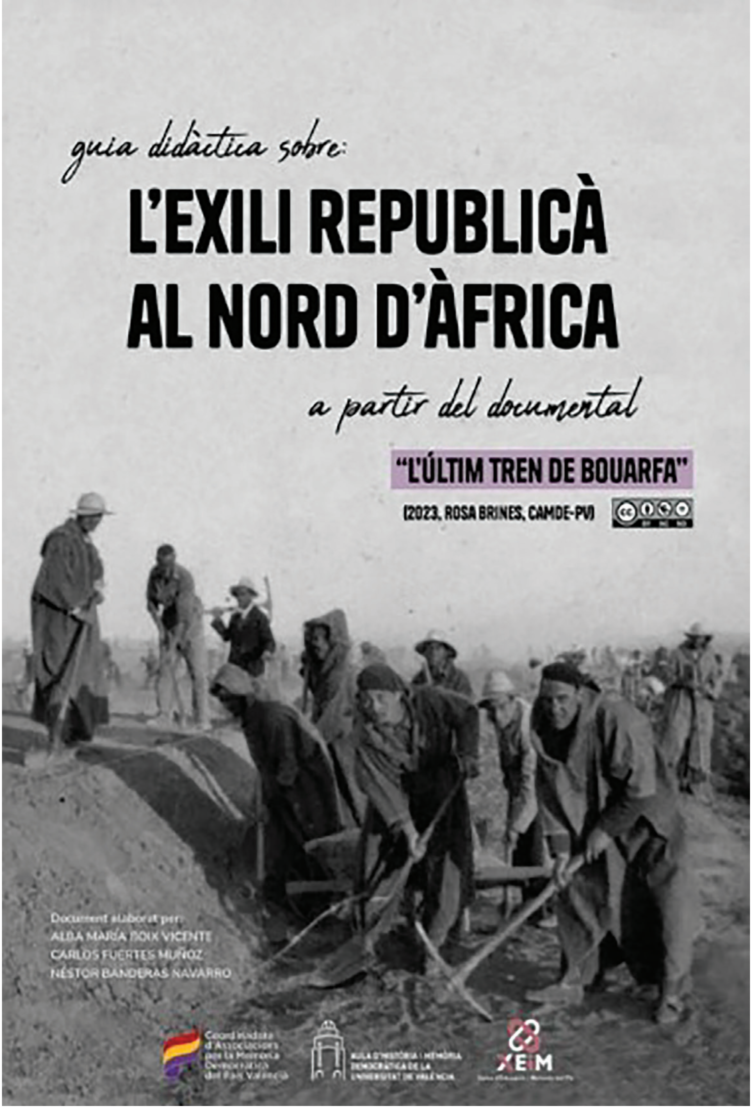
La guia s'estructura en quatre punts principals en els quals es plantegen diverses activitats al voltant del documental. En primer lloc, abans de la

1 Es poden consultar les línies d'investigació del grup de recerca SOCIALS(S) a: https://www.uv.es/educacion-geografica-historica-socials/es/lineas-investigacion/lineas.html [Consulta: 21/07/2025].

2 Documental disponible en línia a: https://www.youtube.com/watch?v=_l9iRpDkQ-E [Consulta: 21/07/2025].

Figura 1

Coberta de la guia didàctica[3]



Font: Boix Vicente *et al.* (2024).

3 Guia didàctica disponible en línia a: https://xarxa-eim.blogspot.com/2024/02/guia-didactica-sobre-lexili-republica.html [Consulta: 21/07/2025].

reproducció del vídeo, es formula un ventall de preguntes graduals i guiades (dossier, p. 13) per indagar en els coneixements previs dels estudiants; en aquestes preguntes, s'incorpora un mapa geogràfic extret del còmic Los surcos del Azar (Roca, 2013) que ajuda l'alumnat a ubicar geogràficament les principals destinacions dels republicans que van travessar les fronteres de l'Estat acabat el conflicte que va començar amb el fallit colp militar.

En segon lloc, es proposa la visualització conjunta del document fílmic prèviament esmentat, un audiovisual de 28 minuts que resulta un perfecte objecte per al visionat col·lectiu dintre de l'aula. En tercer lloc, amb posterioritat al visionat del documental, es presenten quatre activitats agrupades sota el títol «Analitzem el documental» (dossier, p. 21-25), dedicades a treballar els diversos aspectes tractats a la producció dirigida per Rosa Brines. En aquest sentit, les tasques pretenen, exitosament, endinsar-se en la recerca d'informació sobre l'exili republicà incorporada als manuals escolars per localitzar, en comparació a la producció multimèdia, quin enfocament segueixen i a què es presta major atenció. A més, s'emfatitza en la importància de la memòria democràtica i l'exhumació de les persones afusellades i desaparegudes durant el franquisme, i es possibilita d'aquesta manera la seua anàlisi a través de la legislació actual i l'emissió de judicis ètics. Alhora, es presenten un seguit d'interrogants i fonts que permeten realitzar una investigació exhaustiva de l'Stanbrook, vaixell britànic que va realitzar l'última evacuació de refugiats des d'Alacant fins a Orà i en el qual fugia el veí de Banyeres junt amb altres exiliats. Finalment, com observem a la Figura 2, es presenta una varietat de tasques per a analitzar els camps de treball a l'Àfrica mitjançant les condicions, resistències i objectius que tenien.

En el darrer bloc s'incorporen sis activitats anomenades «Més enllà del documental» (dossier, p. 29-37), en què s'invita a ampliar i aprofundir sobre les conseqüències de l'exili sense oblidar aquells que van romandre sota control del règim dictatorial, així com establir paral·lelismes amb els moviments migratoris contemporanis. Per tant, s'aborden els processos repressius de depuració focalitzats en els mestres, els camps de concentració de l'Estat espanyol o la situació en què quedaren les dones i els infants amb la dictadura franquista. Altrament, es considera l'estudi

Figura 2

Exemple de les activitats proposades

ACTIVITAT 4

LA REALITAT DELS CAMPS DE TREBALL AL NORD D'ÀFRICA

a) De quina forma foren **rebuts** els exiliats espanyols al nord d'Àfrica? Recolzant-te en aquestes fotografies, explica quines van ser les **condicions de vida** dels exiliats. En què consistien les **companyies de treball forçat**? Quin objectiu i quins projectes tenien?

Treballs forçats a Bouarfa. Arxiu de la Democràcia
Font: Fons Álvaro Ponce de León

Mines de carbó a Kénadza (Argèlia). Font: M. Llobet, *El pasajero del Stanbrook: tragedia y memorias de un exiliado español*
Vall d'Uixó, Ajuntament de la Vall d'Uixó, 2019

b) De quina manera va influir **l'ambient internacional**? Descriu la **situació política** a Europa l'any **1939**.

c) Per què es caracteritzaven els **grups d'espanyols**? De quina forma es castigaven les protestes dels reclusos? Descriu alguns dels **mètodes** a partir d'aquestes imatges.

d) Què li **va ocórrer a Vicente Mataix**? De quina **informació** disposà la família?

e) En què va consistir **l'Operació Torch**? Quina influència tingué en la trajectòria dels exiliats al nord d'Àfrica?

f) Explica els **fets** que conduïren a **l'abandonament dels camps de treballs** forçats del nord d'Àfrica.

Por tierra de moros. El exilio en el Magreb. Font: Muñoz Congost, José. Móstoles, Editorial Madre Tierra, 1989.

g) Les fonts històriques emprades en aquest documental i que hem analitzat en els exercicis anteriors es troben en l'Arxiu de la Democràcia (https://archivodemocracia.ua.es/es/exilio-republicano-africa/), que es pot consultar en obert. Et proposem que **indagues en el web i tries una font històrica** (fotografia, text, font estadística...), la **contextualitzes** en el moment adequat i **expliques** per què la consideres rellevant per conèixer la història de l'exili al nord d'Àfrica. Per començar, vos suggerim que localitzeu el **diari de Francisco Vidal Soto**, que apareix citat al documental (15'40'').

Font: Boix Vicente *et al*. (2024, p. 25).

d'evacuació de xiquets que van anar a l'exili, la tornada posterior dels refugiats a la seua terra natal, el tractament de la memòria a altres països del món i el visionat guiat del documental *Encontres d'Exili*, on es narra de manera comparativa els testimoniatges de les persones que fugiren de la repressió en finalitzar el conflicte bèl·lic en 1939 i els refugiats que arriben actualment al País Valencià. Treballar aquests continguts permet incorporar les experiències de tots els ciutadans i aproximar-se a un aprenentatge més complet, divers i equitatiu per a aconseguir un estudi general, però detallat, dels esdeveniments històrics.

En conjunt, les tasques presentades contribueixen a aprofundir i endinsar-se en les experiències de l'exili republicà al nord d'Àfrica, però també permeten abordar en profunditat el context en què es va desenvolupar. L'aprenentatge promogut es realitza a partir d'una història feta des de baix que s'enfoca en els treballs forçats, la infància, les dones, la vida quotidiana o el present; al cap i a la fi, hi ha una adopció de la història sociocultural que permet renovar el paradigma escolar i atendre tots els subjectes històrics a través de la visibilitat dels grups dominats. Una adquisició de coneixements integradora que queda reforçada per la varietat de recursos amb els quals es treballa la guia didàctica, emprats amb un ús crític i problematitzador. Les fonts presentades, des d'una perspectiva crítica, connecten amb els interessos i llenguatges de l'alumnat, fet que permet augmentar la motivació vers la història. D'aquesta manera, s'inclouen fonts escrites primàries (diaris personals i testimonis), fonts visuals (fotografies i còmics), fonts audiovisuals (documentals i cançons), la Llei 20/2022 per analitzar la legislació relativa a la cerca de desapareguts o els llibres de texts escolars per indagar críticament en el seu contingut.

Alhora, com a material, resulta fonamental destacar que la guia inclou, tant per al documental que actua com a eix com per al segon esmentat, una taula minutada i organitzada per temàtiques amb l'objectiu que el professorat puga realitzar les pauses convenients per dirigir el seu visionat. De la mateixa manera, en la visualització del vídeo relatiu a les «Trajectòries temporals: l'exili ahir i hui», s'enllacen fragments assenyalats temporalment amb preguntes per a interpel·lar l'alumnat i iniciar una tasca o debat, tal com podem observar a la Figura 3. Per tant, aquestes

Figura 3

Taula minutada i guiada per al visionat del documental

ACTIVITAT 11

TRAJECTÒRIES TEMPORALES: L'EXILI AHIR I HUI

Van ser moltes les persones que es van pujar en l'Stanbrook fugint de la repressió i la violència dels rebels; són hui també moltes les persones que s'enfronten a duríssimes condicions en fugir dels seus països a la recerca d'un futur millor. Per treballar-ho proposem les següents activitats:

a **Visualitzar** el documental "Encontres d'Exili" [https://www.youtube.com/watch?v=-Z8AB-ZDpsA4] de manera completa o per fragments, on s'estableix, amb testimoniatges reals, un paral·lelisme entre les persones refugiades a causa de la guerra civil espanyola i la dictadura franquista amb els refugiats que actualment arriben al País Valencià.

MINUTS	NARRACIÓ	PREGUNTA / TASCA
0 - 5'	Presentació de les protagonistes	Per què es van veure obligats a exiliar-se? Quins ideals o causes defensaven els entrevistats?
5' - 7'	Explicació sobre la manera en la qual van abandonar les seues llars i l'odissea que van viure fins a arribar a un lloc segur	Quina paraula repeteixen els/les informants en parlar sobre la seua experiència de fugida?
8'44" - 11'22"	Es descriu tant la fugida en l'Stanbrook d'Helia i Damasc, com la fugida en l'Aquarius de Favour i Raimond	Com s'assemblen aquestes històries? En què es diferencien?
16'19" - 18'05"	"L'emigració espanyola ha sigut brutal, i el que fa vergonya és que un país amb aquestes característiques no aculla, quan tots tenim familiars que han patit l'exili econòmic o l'exili polític"	I en la teua família? Hi ha hagut persones que han hagut de marxar fora a la recerca d'un futur millor?

Font: Boix Vicente *et al*. (2024, p. 36).

pautes són una ajuda d'alt valor que permeten la mediació docent per a guiar i orientar cap a la interrogació del recurs i significat del mateix.

Així doncs, la guia ofereix un enfocament complex i fonamentat tant per la diversitat de continguts i recursos com per l'excel·lent i oberta estructuració didàctica. En aquesta línia, les activitats plantejades són flexibles perquè no han de treballar-se obligatòriament de manera completa, sinó que poden aplicar-se a l'aula sense seguir l'ordre temporal estipulat i adaptar-se a cada grup, ja que és el docent qui decideix quines tasques escull i la manera en què les aplica a classe. Una flexibilitat que permet al professorat, destinatari de l'obra, posseir material per a treballar amb fonts una de les temàtiques més invisibilitzades i oblidades en el tractament de l'Espanya recent.

Si més no, el plantejament realitzat per Boix, Fuertes i Banderas és adient aplicar-lo a quart de l'ESO i segon curs d'estudis postobligatoris, perquè aquests són els nivells en què hi ha un estudi específic del període emmarcat entre 1931 i 1982. Tanmateix, constitueix una eina didàctica clau i essencial a l'hora de treballar l'exili en la totalitat de les aules de secundària i batxillerat perquè, davant un context sociopolític que culpabilitza a la II República de la Guerra Civil i es banalitza la dictadura de Franco (Fuertes i Parra, 2023, p. 9-10), és necessari traslladar aquestes propostes a les classes per oferir una visió més matisada que defugisca de la centralitat atorgada als processos polítics i econòmics per a centrar-se en una història de la població, les seues vivències i els moviments poblacionals que es van ocasionar. Al capdavall, que constribuisca a construir un pensament històric crític i compromès.

Paral·lelament, els materials presentats contribueixen de manera notable a combatre els discursos d'odi estesos en la societat i interioritzats per molts adolescents, atés que ofereix una mirada comparativa entre el procés d'exili republicà cap a l'Àfrica amb la imposició del règim franquista i l'emigració actual de les persones africanes que arriben a l'Estat espanyol. En un context marcat per l'ascens de les ideologies reaccionàries i, en conseqüència, l'increment dels comportaments xenòfobs que rebutgen els moviments poblacionals provinents del continent africà, és necessari atendre i introduir a les aules temes històrics conflictius com la

immigració, que poden arribar a resultar incòmodes dintre d'una història habituada a abraçar passats llunyans i gloriosos (González, 2014, p. 20).

A tall de conclusió, les activitats, recursos i materials que es presenten en la guia didàctica que parteix del documental *L'últim tren a Bouarfa* contenen un gran potencial que permet desenvolupar un procés d'ensenyament-aprenentatge integral en referència a l'exili republicà al nord d'Àfrica; addicionalment, és una guia extraordinària per la seua claredat, coherència i aplicabilitat. La seua implantació a les aules resulta fonamental i necessària en l'actualitat per a construir una societat més crítica, justa, democràtica i inclusiva que atenga el seu passat a través d'una mirada centrada en la memòria democràtica, la repressió desenvolupada pel règim dictatorial o la situació en què foren relegades les dones.

Referències bibliogràfiques

Fuertes Muñoz, C., i Parra Monserrat, D. (2023). Presentación. Dins C. Fuertes Muñoz i D. Parra Monserrat (coords.), *La España reciente (c. 1931 - c. 1982). Actualización para una educación crítica* (p. 9-14). PUV.

González Amorena, P. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines. Universitat Nacional General Sarmiento.

Roca, P. (2013). *Los surcos del azar*. Astiberri.

Boix Vicente, A. M., Fuertes Muñoz, C., & Banderas Navarro, N. (2024). *Guia didàctica sobre l'exili republicà al Nord d'Àfrica a partir del documental "L'últim tren de Bouarfa"*. Coordinadora d'Associacions per la Memòria Democràtica al País Valencià

Elena Molés Ortega
Universitat de València
emor2@alumni.uv.es

Received: 21/07/2025 | Accepted: 23/07/2025

Teaching guide on Republican Exile in North Africa based on the documentary "*The Last Train to Bouarfa*"

The *Teaching guide on Republican Exile in North Africa based on the documentary "The Last Train to Bouarfa"* (Figure 1) is an educational proposal published in 2024 by Alba Maria Boix, Carlos Fuertes and Néstor Banderas, members of the SOCIAL(S) Research Group[1] of the Universitat de València. The guide is based on the audiovisual work *The Last Train to Bouarfa*[2], directed by Rosa Brines, which tells the story of a family from Banyeres de Mariola (l'Alcoià, Alacant) who journey to the Moroccan desert to recover the body of their grandfather, who died in 1940 during his exile on the African continent. This work constitutes teaching material of high socio-educational interest that addresses, as a cross-cutting theme, the migration process that occurred after the Civil War and during the Franco dictatorship. Similarly, the educational richness is enhanced by addressing the subject from a more complete perspective focused on the people who were forced to seek refuge in Africa. This allows students to move away from a reductionist reading and broaden their view of the recent historical past by going beyond studying it only in relation to France and South America.

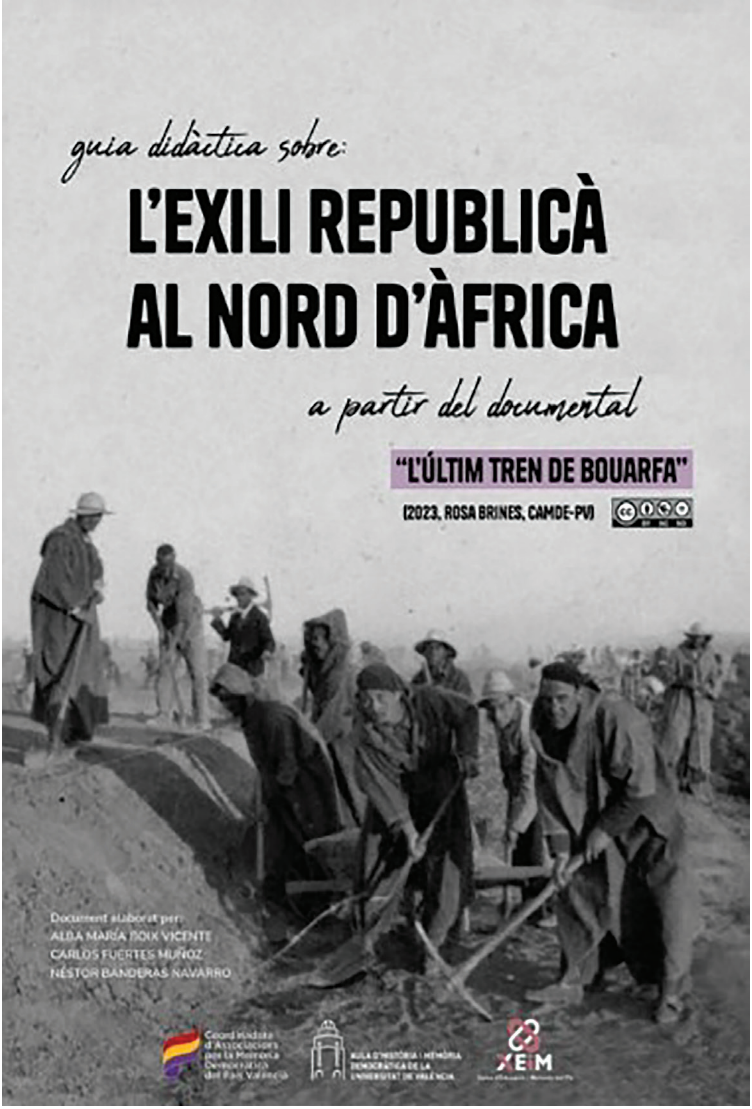
The guide is structured in four main points in which various activities are proposed based on the documentary. First, before the video is played,

1 The research group's lines of research can be consulted at: https://www.uv.es/educacion-geografica-historica-socials/es/lineas-investigacion/lineas.html [Consulted: 21/07/2025]

2 Documentary available online at: https://www.youtube.com/watch?v=_l9iRpDkQ-E [Consulted: 21/07/2025]

Figure 1

Cover of the teaching guide[3]



Source: Boix Vicente *et al*. (2024).

3 Teaching guide available online at: https://xarxa-eim.blogspot.com/2024/02/guia-didactica-sobre-lexili-republica.html [Consulted: 21/07/2025]

a series of gradual and guided questions are asked (dossier, pp. 13) to determine the students' previous knowledge. A geographical map taken from the comic *Los surcos del Azar* (Roca, 2013) is used to help students geographically locate the main destinations of the Republicans who crossed the Spanish borders after the conflict that began with the failed military coup.

Second, the 28-minute documentary, mentioned above, is viewed together in the classroom. Third, after viewing the short film, four activities are presented under the title "Analysing the documentary" (dossier, pp. 21-25), and which focus on the different topics covered in Rosa Brines' production. These tasks aim to explore how Republican exile is presented in school textbooks, comparing this with the multimedia presentation to see what approaches are taken and what gets the most attention. The material also emphasizes the importance of democratic memory and exhuming those who were executed and disappeared under Franco's regime, allowing students to analyse these issues through current laws and make ethical assessments. Additionally, questions and resources are provided for a thorough study of the Stanbrook, the British ship that conducted the final refugee evacuation from Alacant to Oran, carrying the resident from Banyeres along with other exiles. Finally, as we observe in Figure 2, a variety of tasks are presented to analyse the work camps in Africa based on their conditions, resistances and objectives.

The last block incorporates six activities called "Beyond the documentary" (dossier, pp. 29-37). This block encourages students to look in more depth at the consequences of exile without forgetting those who remained under the control of the dictatorial regime, as well as establishing parallels with contemporary migratory movements. These activities therefore address issues such as the repressive purification processes focused on teachers, the concentration camps of the Spanish State and the situation in which women and children were left with the Franco dictatorship. The teaching resource also considers the evacuation of children who went into exile, the subsequent return of refugees to their homeland, the treatment of memory in other countries of the world and the guided viewing of the documentary *Encontres d'Exili*, which compares the

Figure 2

Example of the proposed activities

ACTIVITAT 4

LA REALITAT DELS CAMPS DE TREBALL AL NORD D'ÀFRICA

a. De quina forma foren **rebuts** els exiliats espanyols al nord d'Àfrica? Recolzant-te en aquestes fotografies, explica quines van ser les **condicions de vida** dels exiliats. En què consistien les **companyies de treball forçat**? Quin objectiu i quins projectes tenien?

Treballs forçats a Bouarfa. Arxiu de la Democràcia
Font: Fons Álvaro Ponce de León

Mines de carbó a Kénadza (Argèlia). Font: M. Llobet, *El pasajero del Stanbrook: tragedia y memorias de un exiliado español*
Vall d'Uixó, Ajuntament de la Vall d'Uixó, 2019

b. De quina manera va influir **l'ambient internacional**? Descriu la **situació política** a Europa l'any **1939**.

c. Per què es caracteritzaven els **grups d'espanyols**? De quina forma es castigaven les protestes dels reclusos? Descriu alguns dels **mètodes** a partir d'aquestes imatges.

d. Què li **va ocórrer a Vicente Mataix**? De quina **informació** disposà la família?

e. En què va consistir **l'Operació Torch**? Quina influència tingué en la trajectòria dels exiliats al nord d'Àfrica?

f. Explica els **fets** que conduïren a **l'abandonament dels camps de treballs** forçats del nord d'Àfrica.

Por tierra de moros. El exilio en el Magreb. Font: Muñoz Congost, José. Móstoles, Editorial Madre Tierra, 1989.

g. Les fonts històriques emprades en aquest documental i que hem analitzat en els exercicis anteriors es troben en l'Arxiu de la Democràcia (https://archivodemocracia.ua.es/es/exilio-republicano-africa/), que es pot consultar en obert. Et proposem que **indagues en el web i tries una font històrica** (fotografia, text, font estadística...), la **contextualitzes** en el moment adequat i **expliques** per què la consideres rellevant per conèixer la història de l'exili al nord d'Àfrica. Per començar, vos suggerim que localitzeu el **diari de Francisco Vidal Soto**, que apareix citat al documental (15'40").

Source: Boix Vicente *et al.* (2024, p. 25).

accounts of people who fled repression at the end of the war in 1939 and the refugees who are currently arriving in Valencia. Working with this content allows us to incorporate the experiences of all citizens and obtain more complete, diverse and equitable learning to achieve a general, but detailed, study of historical events.

Overall, the tasks presented contribute to obtaining an in-depth vision of the experiences of Republican exile in North Africa as well as the context in which it took place. The learning approach is based on grassroots history that examines forced labour, childhood, women, everyday life, and contemporary issues. It adopts a sociocultural historical perspective that helps transform traditional school approaches and gives attention to all historical actors by making marginalized groups visible. This comprehensive knowledge-building is strengthened by the diverse range of resources the educational guide uses, applied in ways that encourage critical thinking and questioning. The resources, presented from a critical standpoint, relate to students' interests and ways of communicating, which helps increase their enthusiasm for history. The materials include primary written sources (personal diaries and witness accounts), visual sources (photographs and comics), audiovisual sources (documentaries and songs), Law 20/2022 for examining legislation about searching for missing people, and school textbooks for critical analysis of their content.

At the same time, it is important to highlight that this educational material includes detailed, time-coded tables organized by themes for both the main documentary and the second one mentioned. This allows teachers to pause at the right moments to guide their students' viewing experience. Similarly, when watching the video about 'Temporal Trajectories: Exile Yesterday and Today', specific time-stamped segments are linked to questions that engage students and can be used to start activities or discussions, as we can see in Figure 3. These guidelines are incredibly valuable tools that help teachers mediate the learning process, guiding students toward questioning the resource and understanding its meaning.

Thus, the guide offers a complex approach based on both the diversity of content and resources and the excellent and open didactic structure.

Figure 3

Time-coded guide for viewing the documentary

ACTIVITAT 11

TRAJECTÒRIES TEMPORALES: L'EXILI AHIR I HUI

Van ser moltes les persones que es van pujar en l'Stanbrook fugint de la repressió i la violència dels rebels; són hui també moltes les persones que s'enfronten a duríssimes condicions en fugir dels seus països a la recerca d'un futur millor. Per treballar-ho proposem les següents activitats:

a **Visualitzar** el documental "Encontres d'Exili" [https://www.youtube.com/watch?v=-Z8AB-ZDpsA4] de manera completa o per fragments, on s'estableix, amb testimoniatges reals, un parallelisme entre les persones refugiades a causa de la guerra civil espanyola i la dictadura franquista amb els refugiats que actualment arriben al País Valencià.

MINUTS	NARRACIÓ	PREGUNTA / TASCA
0 - 5'	Presentació de les protagonistes	Per què es van veure obligats a exiliar-se? Quins ideals o causes defensaven els entrevistats?
5' - 7'	Explicació sobre la manera en la qual van abandonar les seues llars i l'odissea que van viure fins a arribar a un lloc segur	Quina paraula repeteixen els/les informants en parlar sobre la seua experiència de fugida?
8'44" - 11'22"	Es descriu tant la fugida en l'Stanbrook d'Helia i Damasc, com la fugida en l'Aquarius de Favour i Raimond	Com s'assemblen aquestes històries? En què es diferencien?
16'19" - 18'05"	"L'emigració espanyola ha sigut brutal, i el que fa vergonya és que un país amb aquestes característiques no aculla, quan tots tenim familiars que han patit l'exili econòmic o l'exili polític"	I en la teua família? Hi ha hagut persones que han hagut de marxar fora a la recerca d'un futur millor?

Font: Boix Vicente *et al*. (2024, p. 36).

Along these lines, the proposed activities are adaptable because they don't have to be completed in their entirety. They can be used in the classroom without following the suggested timeline and can be tailored to each group, since teachers decide which tasks to choose and how to implement them in class. This flexibility gives educators, who are the intended audience for this work, materials to explore through primary sources one of the most overlooked and forgotten topics in the study of recent Spanish history.

This approach by Boix, Fuertes and Banderas is appropriate for the fourth year of high school and the second year of post-compulsory studies (sixth year of high school), as these levels specifically study the period between 1931 and 1982. However, this resource is an essential teaching tool for working on the issue of exile in all high school classrooms because, faced with a socio-political context that blames the Second Republic for the Civil War and trivializes Franco's dictatorship (Fuertes & Parra, 2023, pp. 9-10), it is necessary to bring these approaches into the classroom to offer a more nuanced perspective that moves away from focusing primarily on political and economic processes, and instead centres on the history of ordinary people, their lived experiences, and the population movements that occurred. Ultimately, this should help build critical and engaged historical thinking.

At the same time, these materials make a significant contribution to combatting the hate speech that is widespread in society and internalized by many teenagers, since they offer a comparative perspective between the Republican exile to Africa under Franco's regime and the current migration of African people arriving in Spain. In a context marked by the rise of reactionary ideologies and, consequently, increased xenophobic behaviours that reject population movements from the African continent, it is necessary to address and introduce controversial historical topics like immigration into classrooms, although these topics can be uncomfortable within a history curriculum accustomed to embracing distant and glorious pasts (González Amorena, 2014, p. 20).

In conclusion, the activities, resources, and materials presented in this educational guide based on the documentary *The Last Train to Bouarfa* have

great potential for carrying out a comprehensive teaching and learning process about Republican exile in North Africa. It is also an outstanding guide due to its clarity, coherence, and practical applicability. Implementing it in classrooms is both essential and necessary today for building a more critical, just, democratic, and inclusive society that examines its past through a focus on democratic memory, the repression carried out by the dictatorial regime, and the situation women were relegated to.

References

Boix Vicente, A. M., Fuertes Muñoz, C., & Banderas Navarro, N. (2024). *Guia didàctica sobre l'exili republicà al Nord d'Àfrica a partir del documental "L'últim tren de Bouarfa".* Coordinadora d'Associacions per la Memòria Democràtica al País Valencià

Fuertes Muñoz, C., & Parra Monserrat, D. (2023). Presentación. In C. Fuertes Muñoz, & D. Parra Monserrat (coords.), *La España reciente (c.1931-c.1982). Actualización para una educación crítica* (pp. 9-14). PUV.

González Amorena, P. (2014). *La historia reciente en la escuela: saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura.* Los Polvorines. Universidad Nacional General de Sarmiento.

Roca, P. (2013). *Los surcos del azar*. Astiberri.

COMUNICACIÓ EDUCATIVA

Carretera de Valls, s/n. - Campus Sescelades. 43007 Tarragona.
Adreça de correu electrònic: comunicacio.educativa@urv.cat
Web: http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

La revista *Comunicació Educativa* està editada per les àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili, i vol reflectir els progressos que s'estan produint en aquests àmbits de coneixement dins i fora del nostre país.

La revista s'adreça, preferentment, a la comunitat educativa i pretén comptar amb la col·laboració de docents dels diversos nivells: des de mestres amb treballs i experiències d'innovació docent fins a professors universitaris i membres d'institucions relacionades amb l'educació en qualsevol de les seves formes.

Pensem que és important oferir una via de comunicació escrita per tal que la recerca en les didàctiques tingui una repercussió efectiva a la docència, tot entenent que la reflexió, la investigació i les propostes d'innovació han de ser transferides a les pràctiques d'aula.

Normes per a la presentació de treballs a la revista

1. Els articles hauran de ser originals i es lliuraran via correu electrònic en format Word. Les il·lustracions (fotografies i dibuixos) hauran d'estar en format digital (TIF o JPG, amb una resolució mínima de 300 dpi) i seran fetes pel mateix autor o disposarà de l'autorització de qui en tingui els drets de reproducció.

2. Al començament de l'article i després del títol hi figurarà el nom i cognoms dels autors, centre de treball, adreça professional i correu electrònic.

3. Els articles estaran redactats en llengua catalana i tindran una extensió màxima de 20.000 espais, inclosos les taules i annexos. L'autor també haurà d'aportar resums en català i en anglès, d'uns 500 espais, i una selecció de paraules clau en els dos idiomes.

4. Els treballs seran avaluats anònimament per dos lectors crítics, que informaran sobre la conveniència de publicar o no l'article, o recomana-

ran modificacions. En el cas que un dels dos informes fos negatiu i l'altre positiu, s'enviarà el text a un tercer avaluador.

5. Dins del text les referències s'indicaran donant, entre parèntesis, els cognoms dels autors i l'any de publicació, separats per una coma. Per exemple: «[...] en la resolució de problemes (Dufresne, Gerace i Leonard, 1997)».

Quan el nom de l'autor surti de forma explícita a dins del text, es posarà l'any del treball entre parèntesis. Per exemple: «[...] segons Lekme (1997)»

6. Les referències bibliogràfiques es relacionaran al final de l'article, per ordre alfabètic del primer cognom. Totes les referències s'han de correspondre amb les respectives citacions fetes a dins del text de l'article.

- En el cas de revistes en suport paper, s'indicarà:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s), any (entre parèntesis). Títol del treball. Títol complet de la revista (en cursiva), número i volum, i pàgines de l'article.

Per exemple:

COLL, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

- Si la revista és en format electrònic, accessible a través d'Internet, la citació es farà així:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s), any (entre parèntesis). Títol del treball. Títol complet de la revista (en cursiva). Número i volum, i pàgines de l'article. <ruta del document electrònic>.

Per exemple:

DÍAZ-PALOMAR, X., GIMÉNEZ, J., i GARCÍA, P. (2006). L'ensenyament de les matemàtiques des de l'aprenentatge dialògic. *Comunicació Educati-*

va, 19, 27-30. <http://www.fcep.urv.es/comeduc/PDF/192730.pdf> o <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>

- En el cas de llibres, la citació es farà indicant:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s). Any d'edició (entre parèntesis). Títol del treball (en lletra cursiva). Editorial.

Per exemple:

Edwards, D., i Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.

- Si es tracta de capítols de llibres, se citarà així:

Cognom(s) i inicial del nom(s) de l'autor(s) del capítol. Any (entre parèntesis). Títol del capítol. Inicial del nom(s) i cognom(s) de l'editor o coordinador del llibre, seguit de (ed.) o (coord.). Títol del llibre (en cursiva) i pàgines entre les quals se situa el capítol (entre parèntesis). Editorial.

Per exemple:

Cohen, A. (2001). Music as source of emotion in film. Dins P. Juslin i J. Sloboda (ed.). *Music and Emotion. Theory and Research* (p. 249-272). University Press.

UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI
[publicacions] urv